

岡山大学

教師教育開発センター紀要

第7号

目

次

【原著】

研究論文

現代の社会教育における「いのちのつながり」に関する道徳性への追求

—今日のいのちの道徳教育を考える— …… 作田 澄泰・長谷 博文・中山 芳一 1

中学校の道徳教育において〈いのち〉の教育をどのように実践するか(2) …… 渡邊 満・小林 万里子 11

地域協働による教科横断的な学びに関する考察

—活動理論による学校に内在する「壁」へのアプローチ— …… 藤枝 茂雄 21

教員養成課程における福祉教育の視点から考える道徳授業づくりの検討

—ハンディキャップのある人の教材化に関する道徳性分析から— …… 坂本 清美・作田 澄泰・中山 芳一 31

幼児の園への適応とその支援に関する文献展望 …… 真嶋 梨江・岡山 万里・高橋 敏之・西山 修 41

カリキュラム改善における園外の保育経験者による評価導入の試み

… 馬場 訓子・清水 眞里子・井山 房子・片岡 加代子・古埜 弘子・白神 繁子・平松 由美子・蜂谷 幸子・西山 修 51

情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動

—自己制御機能に着目した指導記録の分析— …… 大野呂 浩志・仲矢 明孝 61

ソーシャルナラティブ(SN)介入の効果に影響を及ぼす条件の検討

コミュニケーションスキル及び社会的スキルを中心に …… 丹治 敬之・吉光 美陽 71

全学教職課程における「教職実践演習の取組」

—60分授業・4学期制を柱に体系的に学べる講義づくりを目指して—

… 稲田 修一・高旗 浩志・三島 知剛・小林 清太郎・橋本 拓治・今井 康好・
加賀 勝・山根 文男・曾田 佳代子・江木 英二・後藤 大輔・高塚 成信 81

学校教職員の不祥事と対策について

—発生促進と抑止要因に注目して— …… 塚本 千秋 91

教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究 …… 三島 知剛 97

事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応 …… 清永 歌織・片山 美香 107

日本の大学における教養外国語科目としての韓国語教育

—学習者への調査結果をもとに— …… 朴 珍希 117

全国学力テストの調査結果における県間比較(2) …… 尾島 卓 127

大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察 …… 原田 新・枝廣 和憲 137

小学校理科における授業改善の試み

—学習指導の課題と改善に向けての視点— …… 山崎 光洋 147

冬の気候と季節感の違いに注目した大学での学際的授業の開発

ドイツと日本列島付近とを比較して …… 加藤 内蔵進・加藤 晴子・大谷 和男・濱木 達也・坪和 優一 157

実践報告

ICTを活用した模擬保健指導における能動的学修の取り組み

—実践的指導力の育成をめざした授業の開発と改善— …… 加納 亜紀・高橋 香代・上村 弘子・棟方 百熊 167

全学教職課程における「教職論」の取組

—学習内容の確実な定着と教師としての実践的な資質・能力の育成を目指して—

… 小林 清太郎・橋本 拓治・高旗 浩志・稲田 修一・三島 知剛・曾田 佳代子・江木 英二 175

「2016年度教師力養成講座」の概要

—実践的指導力を有する教師の育成のために— …… 武藤 幹夫・河内 智美・小林 清太郎 183

資 料

出生前診断に関する大学生の意識および知識に関する調査 …… 村上 理絵・吉利 宗久・仲矢 明孝 193

【原 著】

現代の社会教育における「いのちのつながり」に関する
道徳性への追求
—今日のいのちの道徳教育を考える—

作田 澄泰 長谷 博文 中山 芳一

Pursuit to the morality about "the connection of the life" which can be put in the present-day social
education—Moral education of today's life is considered—

Kiyohiro SAKUDA, Hirofumi HASE, Yoshikazu NAKAYAMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

現代の社会教育における「いのちのつながり」に関する道徳性への追求 —今日のいのちの道徳教育を考える—

作田 澄泰^{※1} 長谷 博文^{※2} 中山 芳一^{※3}

日本国憲法の施行と民主化に伴い、戦後の日本における学校教育において道徳教育の在り方も大きく変容した。しかし、親子関係、人間関係が原因とする学生たちの自死、不登校、いじめ、非行等の諸問題が後を絶たない。これらを解決するため、戦後の諸問題増加の背景にある今日の社会全般の道徳教育の在り方について検討した。諸問題に関わる大きな要因としては、大学生による「道徳性」におけるアンケート調査結果から「祖先を敬う」ことへの希薄化が明らかとなった。具体的には、祖先をはじめとする人とのつながりに関する道徳性の衰退が重要な課題であることが分かった。こうした課題を受け、親子関係に関する事例、先人からの伝統文化に関するインタビューを元にし、親子関係、家族関係、社会における命のつながりについて考察するとともに、具体的な社会及び学校教育における「真の道徳性」の在り方と必要性について示唆した。

キーワード：親子関係の不和、道徳性の衰退、命のつながり、真の道徳性

※1 早稲田大学教師教育研究所

※2 北海道教育大学釧路校臨床教育学研究室

※3 岡山大学全学教育・学生支援機構

I はじめに

明治以来戦前までは、道徳教育として修身があった。この修身以前により、孔子(紀元前 552 年 9 月 28 日 - 紀元前 479 年 3 月 9 日)による親子関係の思想が取り入れられるようになった。以下に示す内容は、葉という県の長官が孔子に言い、孔子が答えた論語の一説の内容である。

葉公(しょうこう)、孔子に語りて曰く、吾が党に直・躬(ちよくきゅう)なる者あり。

その父、羊を攘みて(ぬすみて)、子これを証す。

孔子曰く、吾が党の直き者は是れに異なり。父は子の為に隠し、子は父の為に隠す。直きことその中(うち)に在り。

と述べられている。この内容をみると、「私の村にはとても正直な者がいる。彼の父親が羊を盗んだとき、自らの父親を訴えたのである。」孔子はこれ聞いてこう答えた。「私の村の正直者というのはそれとは違う。父は子のために罪を隠し、子は父のために罪を隠すのである。本当の正直とはその心の中にあるものである。」

つまり、親子関係というのは、法律を用いるのがなじまないところがあるということなのであろう。また別の見方をすれば、親が羊を盗み、子がそれをお上に届けるなどという親子は、互いに尊重し合う

関係とは言えない。この親は「親をお上に売ってしまうような子」を育てたという意味で、罪は罪であるが、子育ての面において正しいこととは言い難い。孔子は親子関係には、子が親を敬うという崇高な尊厳があるべきであると論語において具現化している。¹⁾ 筆者(作田)は、この論語では今日の親子関係に情愛が欠落していることから、その情愛こそが真の「徳の道」であると考えている。

また、福沢諭吉(1882)『徳育如何』において、「道徳教育は国民の自主的な議論に基づいたものであるべきである」と当時の教育全般に対して反論し、儒教を批判する声も上がる中、徳育論争は長期間続いた。後に教育勅語(1890)が發布され、内容については、明治天皇が山縣有朋内閣総理大臣と芳川顕正文部大臣に対し、教育に関して与えた勅語であり、親子関係、家族関係、国家協力をはじめとする 12 項目の徳目が記されていた。しかし、1945 年終戦とともに、GHQ により、修身の廃止となり、新たな理性ある社会人を育てるものとして改めて復活したものが「道徳」であった。

戦後、今日まで続いてきた学校教育における道徳教育は、教科書が使用されるものではなく、資料の活用や講義形式が主となっていた。そして、数回にわたり、道徳教育をはじめとする学習指導要領が見

直されてきた。なお、現在の道徳教育では、道徳的判断力、道徳的心情を中心として道徳的实践力を学校教育全体で培うこととしている。しかしながら、学校、家庭、社会における非行、不登校、いじめ、自殺等の諸問題の深刻さは依然として増え続けている。また、小・中学校、高校生を経て、社会に巣立つ前と言われる大学生において、内閣府(2014)の調べによると、“将来展望”に関する原因で自殺した大学生(2009年～2014年)が過去6年間で、1018人にのぼることが判明した。理由内訳の中には、「将来への展望不安」「就職失敗」「学業不振」によるものがほとんどであった。その他には、「家族からの叱責」「親子関係の不和」を直接的理由として42を示した。しかし、この「家族からの叱責」「親子関係の不和」を軸に全体との関連の組み合わせをみると、双方とも「学業不振」「進路に関する悩み」「就職失敗」などの「将来展望」が大きな原因とされ、全体の約半数を占めることが分かった。〔「家族からの叱責」の半数以上(52.2%)、「親子関係の不和」は将来展望にまつわる自殺のうち42.1%)²⁾ また、最近では、東京都にて15歳女子中学生が母を殺害する痛ましい事件(2016)が起きており、殺害理由は娘の将来の展望に対する母からの叱責であったとされている。このような課題をふまえ、今日の社会を生きる若者たちにとって、親子関係、家族間における道徳の在り方に対し、嚴重に受け止めると共に、人との関わりを重視した今日の社会及び学校教育における道徳教育の在り方を根底から検討する必要がある。

Ⅱ 今日の道徳教育の実践課題

戦後の道徳教育では、かつての修身とは違い、多くの道徳的価値の内容項目を設定し、多面的な視点から道徳の在り方を検討されてきた。各学校においても、道徳的心情に重点をおいた授業研究が全面的に成されてきた。特にリアリティある資料を題材とし、自他の命の大切さについて、道徳教育における補充・深化・統合を果たす取り組みが行われてきた。筆者 作田がかつて実践した広島県内の小学校児童第6学年 道徳授業(2010)においては、「命の尊さ」について、理論では理解されているものの、「実感がわかない」という回答が約70%であった。しかし、2011の東日本大震災における被害をメディア等の情報を通して知ること、「命の大切さ」について真に捉えることとなり、我々人間にとって、「死」と隣り合わ

せであることが理解されていった。また、震災では、多くの人が失われ、多くの家族関係が一瞬にして奪われた。その結果、心の奥底には、家族を失った心の悲しみのみではなく、より一層の家族間の重さを感じられることとなった。こうして培われた道徳観は、確かな道徳的实践力として生かされていくのである。そして、震災によって失われた家族で残された人々への「将来の夢は何ですか」という質問に対し、「生きることです」という多くの回答が得られ、あらためて命の尊さを物語ることとなった。こうした例を取り上げ、命の尊さにおける道徳的学びを行うことが重要であり、道徳教育の基盤として取り組む必要がある。なお、この点について田沼(2013)は次のように述べている。「道徳的学び」とは、生きていることを出発点として展開される道徳教育において、様々な点として培った「生命」を収斂し、統合的に意味づける「面としての生命尊重教育」の役割を果たさなければならないことを意味している。つまり、「死の人称」という視点から生命のもつ重みをしっかりと捉えさせることができる道徳授業を行うことを示しているのである。例えば、自らの死は死ぬ存在である自分は捉えられないし、三人称の曖昧な死は生命軽視の逆説的な風潮を生み出しかねない。しかし、身近な他者の実感が伴う心揺さぶられる死を道徳授業で取り上げることで、かけがえのない自他の生命の重みに気付いてこそ、生きとし生けるものの痛みを知るのである。³⁾ とあり、親子関係における生命尊重に関する道徳授業を積極的に取り入れることで、命のつながりと家族間の重要性を知ることとなるのである。

一方、Ⅰでも示した親子関係の衰退における大学生の自殺の課題から考えられるように、「親が子を思い、子が親を思う」という道徳心の浸透が成されていない現実がある。このような事態をふまえ、斎藤(2011)、高木(2011)らにより、家族愛・郷土愛を中心とした道徳授業の先行実践研究が行われ、家族愛を中心とした道徳的心情の効果が成されている。また、森本、滝沢(2008)により、「命の授業」について述べられており、学校教育における道徳教育の方向性について示唆されている。なお、弓田、竹山、近藤(2009)において、高校生と教員の「命の概念」について述べられており、いずれにおいても、命の重さが示す心の在りようが重要視されてきている。しかし、学校教育では、多くの諸問題が後を絶たず、今、「いのちと親子関係について考える真の道徳性」

が問われている。この真の道徳性についての研究については、先行研究としてはあまり、多く見られておらず、研究結果において、学校教育に大きな影響を与えるものと考えられる。

本研究では、大学生の道徳性におけるアンケート調査による道徳性における課題をふまえ、今後の学校教育における真の道徳性の在り方について検討した。なお、本稿の執筆にあたり、中山芳一がアンケート調査を行い、作田澄泰がインタビュー及び考察執筆、長谷博文が全体考察執筆を行なった。

Ⅲ 現代の大学生による道徳性から見えてくるもの

2014年6月に岡山県内のA大学3年生50名、2016年6月に岡山県内のB大学3年生を対象にし、「道徳性とは」についてアンケート調査を実施し、自分の考える道徳性について自由記述とした。本アンケート調査については、双方の大学より、アンケート承諾を得て実施した。A大学は、岡山県内の山間の自然豊かな環境に囲まれており、学習環境にあった立地条件である。しかし、人口密度は低い。B大学においては、岡山県内の都市部に位置しており、人口密度は高く、大学以外の人と触れ合う機会も多い。なお、アンケート実施において次の結果が得られた。回答結果について類似した内容については、抜粋したものを示した。

<A大学の学生による回答>

- ①自分だけの道をつくる。
- ②自分の信念をもち、覚悟して生きることが大切。
- ③体の成長とともに考え、行動も成長すること。
- ④判断し続けること。
- ⑤一生懸命考える。
- ⑥当たり前のことができる人。(あいさつ、支援、礼儀)
- ⑦自分の思うことを相手の意見を取り入れながら伝える。
- ⑧相手の立場に立って考える。
- ⑨責任や自覚をもつこと。
- ⑩他人を大切にし、認め合うこと。
- ⑪出会い、人間関係を大切にすること。
- ⑫善い生き方であり、思いやりをもって他者を尊重し、認め合うこと。
- ⑬社会のルールを守る。
- ⑭皆が気持ちよく生活できる環境。
- ⑮社会的に助け合い、支え合いの心をもつ。
- ⑯社会的な広い視野をもって生きる。
- ⑰全てにおいて感謝の気持ちを忘れない心。

- ⑱全て人は人生の終わりに向けどう生きていくのか、人としての意味を考えること。

<B大学の学生による回答>

- ①一般常識を備えつつ、かつ自分の良心にしたがって行動できること。
- ②人間として喜怒哀楽を感じるべき現象に出会ったとき、もしそれが他人に起きた出来事であったとしても、自分のことのように感じられる力。
- ③人があるべきだと考える在り方。良いこととは何なのか追求し続けること。
- ④自分自身の損得が計算ではなく、相手を思いやって何をすることができるのか、コミュニティ全体の幸福を考えるための概念。
- ⑤人間が守るべき最低限度のこと。
- ⑥肉体的にも精神的にも、他者を傷つけないようにする感情。
- ⑦人間としての善悪を社会の目などの世間体を考慮しながら考えること。思いやりとかマナーとか平等もこの部類だと思う。
- ⑧自分の言動に対する他者の心情を他者の立場に立って理解すること。
- ⑨国や地域、家庭など、所属する集団ごとで異なり、そこで養われるもの。自分以外の存在があつて、はじめて生まれるもの。
- ⑩人として守らないといけないことと、思いやり、助け合いなどの人同士が共に生きていく上でもっとも大切な他との親和性。
- ⑪人の心の豊かさ、相手の心を考えることのできる力。
- ⑫法律などでは問題はなくても、倫理面やマナーなどの理由から、人がとるべき行動や考え方。
- ⑬人の気持ちを考え、思いやる心や他の人が嫌な思いをしないように暗黙のルールを守って行動すること。
- ⑭一般常識的なもの。
- ⑮人が「他者」を思って行動する際に発揮される性質。ある程度、天性によって決まるが、後天的に付け加えることもできるものだと思う。
- ⑯生きていく上で、人間的な振るまいをするために必要なこと。
- ⑰どれだけ相手や他人、周りの人のことを思って言動できるかということだと思う。
- ⑱相手の立場、状況、将来のことを考え、その相手のために何かすること。

A,B 双方の大学の学生の回答を見ても、社会のル

ール, 思いやり, 礼儀等のマナーやモラルといった他者との関わりにおける価値が挙げられているものの, 他者への深い道徳的価値となる命に関わる項目がほぼ見られない。また, 前述の課題に挙げられる, 家族愛についても言及されていない。確かに, アンケート調査全般から見られるように, 社会ルール, モラル, 規範意識, 他者との関わりなど, どの価値についても重要な視点である。特に他者のことを思いやり, 社会に対しどれだけ考えることができるか (B 大学-⑬⑭⑮⑯) という内容についても多く見られている。このことは, 道徳性という視点からすれば, 人の思いに深くふれ, 他者との命のつながりに関する間接的な意味合いともとれよう。しかし, これらに関する価値については, 直接的な生命との関わりを示すものはほとんど見ることはできていない。このように近代化が続く昨今, 他者に対する深い愛を感じるができにくい社会となっているのが現実である。そして, 間接的に生命とのつながりについては理論上考えることはできるが, 生命に関わる意識自体については希薄化していると考えられる。つまり, こうした理論と現実との大きなギャップとなる点については, 昨今の「豊かで恵まれた暮らし」による生命尊重に関する道徳性の衰退にあるであろう。

先に述べた生命尊重に関する道徳性については, 低年齢時からの発達が重要であり, 生命尊重の必要性について, 濱野(2012)が次の点を明らかにしている。生命尊重の意識では, 自分や身近な人の命, 動物の命について, ほとんどの児童が大切にしなければならないと感じており, それに比較して, 知らない人の命はどちらとも言えない, 大切にしないでよいという回答が多く見られた。このことは, 児童が身近な人と縁遠い人の命の大切さについて区別していることが分かった。⁴⁾ なお, この研究では, 動物愛護に関する悲嘆を伴う死別経験による意識調査を行っており, 生命尊重への意識や動物への態度に与える影響について明らかにしている。このように, 死と向き合うことにより, 自分自身が生かされていることに気づき, 命の尊さに気づくこととなる。しかし, 低年齢時においては, 他者への生命の念は希薄化していることが分かる。この点について, A・シュバイツァーは, 「生命あるものすべてには, 生きようとする意志が見出される。この生きようとする意志は, 自己を完全に実現しようとする意志である。すべての人が自己の生きようとする意志を大切にす

ると同時に, 自分と生きようとしている他の生命をも尊重しなければならない。」と自他全てにおける生命への畏敬の念の重要性について述べており, 当時のアフリカにおける戦時中での医療活動から培われてくるものであった。⁵⁾ この A・シュバイツァーが経験を通じて培った道徳性は, 重要なカテゴリーの一つとして示しておくこととする。このように自他の全てが生きているという実感を得ることにより, 命の大切さを初めて知ることになる。「命の大切さ」を知るとは, すなわち, 「生」と「死」について改めて考え, 自分自身の生き方について考えることである。そして, 自らの命が親, 祖父母をはじめとする祖先により受け継がれていることから, 命の尊さを知る必要がある。

本研究における大学生による「道徳性」における意識としては, 全体的に出会い, 人間関係, 社会のモラルといった自分と他者との関わりに関するキーワードも多く見受けられる。しかし, 「他者との関わり」においては, 親子関係, 家族間における関わりとしてのキーワードは読み取ることができない。また, アンケートの紙面上では, 多くの「他者との関わり」に関する意見があるものの, 実社会での課題である親子関係不和, 他者との関係不和といった諸問題が解決されていないのが現状である。この現状を改善するための方策として, 筆者は特に次の点を挙げておきたい。

- (1) 親子関係を尊重する家族間におけるコミュニケーションの充実
- (2) 世代を超えた地域文化コミュニケーションの充実

IV 多面的な人との関わりにおけるコミュニケーションの考察

以下にⅢに示した3点について事例をもとに道徳性の原点について検討し, 私たち人間が豊かな心を持ち, 健全に暮らしていけるための方法について考察する。

1 親子関係を尊重する家族間におけるコミュニケーションの充実

まず親子関係においては, 子が親を尊重できるような家族間の在り方を指しているものと考えられる。例えば, 一日の中において, 親子の挨拶や食事場面など, 多くのコミュニケーションの場を取り入れる必要がある。また, 休日等における親が子の世話をするなどの親子の関わり方により, 子も親の背中を

見て育つこととなる。そして、子が親を敬い、親が子を愛するという親子の関係を明確に築きあげることが大切である。次の家族及び、家族間における事例を示し、コミュニケーションの充実の必要性を検討する。なお、事例1については、筆者が過去に勤務した家庭におけるもの、事例2については、大阪府に在住の他の社会人にインタビューして作成したものである。

<事例1>

Aは広島県内の人口約4万人の市に暮らす田舎の家庭に住んでいる。Aは幼い頃から母という時間が多く、父は仕事に関わるのが少なく、ほとんど会話がなかった。また、祖父母は本人が幼い頃に亡くなっており、会話するのは母だけであった。時折、父が帰宅するが、中学生になったAは父への反発が多くあり、ほとんど会話が成されなくなっていた。そして、母への暴力へと発展した。

<事例2>

Bは大阪府における人口約80万人の都市部の家庭に住んでいる。Bは幼い頃から、祖父母、両親のもとで育った。しかし、中学3年生になると不登校となり、口を閉ざしてしまった。中学2年生までは、何事もなく学校に通い、問題等もなかった。このBは、3世代に及ぶ裕福な家庭で育ったが、家庭内での会話がほとんどなかった。

事例1の場合、母との会話が成されていたが、父との会話が少なかったため、家族全体としての愛が欠如していたものと思われる。また、祖父母を早くから亡くしているという現実があることから、究極の愛が欠如しているものと思われる。そのようなやるせない思いが、母への暴力という形で表れ、うまくコミュニケーションがとれない状態となっているのである。このような事例は、核家族化する今日では、よくみられる状況であるが、A本人にとって、家族間において、話すことのできる人が乏しいことにあった。また、同世代においては、学校に行くことによって、関わりをもつことは可能だが、異世代を超えた関わりについては、中学生のAにとって、教師または、家族の人でしかなかったのである。仮に祖父母が存在しており、コミュニケーションがあった場合においてはどうかであったであろうか。思春期のAにとって、世代を超えた異コミュニケーション

ンにより、これまでとは違った価値が取り入れられ、心の安らぎへとつながるのではないだろうか。特に心の複雑さを増す思春期において、心の安定の必要性については重要である。祖父母からの何気ない一言の会話であっても、心に安堵を感じさせる場合もある。すなわち、世代を超えた人との関わりが如何に大事かを物語っている。また、両親から行なってきた姿をAは幼い頃から、五感で感じ取っているはずである。こうした、これまでの親の姿を子どもは確実に学習しているのである。つまり、この家庭では、子Aの姿に自ずと親の行なってきた姿が表れているのかもしれない。ゆえに、子どもが親を尊重するためには、親も自分の親を尊重することが重要であることは言うまでもない。その姿を子は見て育つのである。

事例2においては、裕福で祖父母にも恵まれ、何一つ不自由な家族のように思われる。しかし、祖父母との会話だけでなく、親子間の会話も成されていない。そのため子Bは、言葉を発しなくなり、何も理由を言わないまま不登校となった。親は「不登校になった原因が分からない」「何一つ不自由なく過ごしてきたのに」との言葉であった。多くの場合、このように原因が分からないと言う。しかしながら、原因は必ず、家庭にあると考えるのが自然である。何故ならば、家庭内から起こりえた課題であるからである。裕福な家庭であっても、子どもにとって、会話のない家族は決して満たされてはいなかったであろう。つまり、親子間の会話が成されていない結果、起こりえた状態である。これは、親が自分たちの親である祖父母に対し、尊重した姿が欠如しているが故に、その姿を子どもも学習していることが予想される。こうした、家族間におけるコミュニケーションの欠如に関する親子間の不和により、気づかないまま最悪の事態を引き起こすことも予測される。

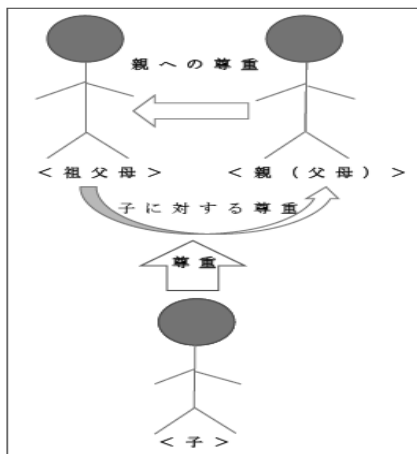
すなわち、子が親を尊重することで、また、子どももその姿を見て、親を尊重ようになる。そうすれば、さらに子の子孫も親を尊重するようになり、親子関係の正当な連鎖が続くようになる。この連鎖を筆者は、「豊かな家族づくり連鎖」と呼び、親が祖父母を尊重することを重視する。その姿により、子は上記の連鎖を心で学習し、親を思う心が構築されるのである。次に筆者はこれらの親子関係のモデルとして図1に示す。

また、図1のようなモデルが成立する理由として

次の点を挙げたい。まず一つ目に、祖父母を尊重する姿を見て育つことにより、安堵の心が抱かれるようになる。つまり、理想の親子関係のモデルが自分の住む家庭内に存在することにより、心が落ち着けるようになるのである。そして、子は祖父母を敬い、親をも尊重するようになる。この姿が、次世代へと続き、さらに連鎖を続けるようになる。

二つ目は、図1のモデルによって、子が親を思う心を培い、心の中に生命のつながりである畏敬の念を抱くことにある。こうした、祖先からのつながりを実感することで、今の自分の命は自分自身で生きることができているのではなく、紛れもなく、親子関係の連鎖によって長い歴史の中で創り上げられてきたことを認識することが重要である。

図1 「豊かな家族づくり連鎖モデル」



2 世代を超えた地域文化コミュニケーションの充実

地域文化の代表として神楽における伝統文化の継承について取り上げ、世代を超えた地域文化におけるコミュニケーションの充実と必要性について考察した。考察にあたっては、筆者（作田）の住所地である広島県福山市内における地域の伝統神楽を継承しようとする理由について世代別神楽団員にインタビューした。結果内容については、以下の通りである。なお、以下のU氏とS氏は同じ町内ではあるが、異なる地域の神楽団に所属している。

～何故、神楽を続けようとするのか～

<U氏へのインタビュー（50代後半）>

まず、一点目として文化芸能を次世代につなげていくためである。自分がこれまでに教えて頂いたことを次に繋げていくためである。また、世代別の人

たちとのコミュニケーションの場となる。なお、神楽を演ずるための過程におけるコミュニケーションが必要となるからである。そして、「神楽」という文化芸能は特異性のあるものであって、祭りにおいて発表していく場にもなる。技能の習得の場が発表を通じて各自の自信にもつながり、神楽独自の良さを感じることができる。

次に、神楽を習ってきた過程において、先代から受け継いできたものを次につなげていこうとする思いがある。うまく神楽を演じることができるよう伝えていくことで、個々への達成感と喜びを感じ取ることができる。このような思いが抱かれる理由として、今日の社会の中で希薄化されているコミュニケーションに対し、「人を気づかう気持ち」が欠如してしまう。よって、伝統神楽によるコミュニケーションの充実により、感性を育てることが重要である。何故ならば、前の人から教えて頂いた恩恵を次世代へとつなげることが大切であるためである。こうした、次世代へのコミュニケーションを通じたつながりによって、他者への感謝と畏敬の念を感じ取ることができる。これは、「心の豊かさ」としての人間社会のあるべき姿であると思う。

<S氏へのインタビュー（30代前半）>

アーノルド・トインビーという歴史学者がその著書の中で「自国の歴史（神話）を学ばない民族は100年で滅びる」と言ったとか言わないとか。僕自身、その本を読んだわけではないので真偽は不確かだが、この言葉自体は真実を表していると思う。仕事で外国人と交流する場合、まずお互いが慣れるまでの間は家族の話や自国の近代史や神話が主に語られることが多く、とりわけ神話の威力は抜群で、日本の歴史が始まって（神武天皇が即位して）今年で2676年であること、神武天皇の即位は神話の中のおよそ中間点で、さらにそれ以前にも神代の神話があることなど、日本という国の神話を説明すると、外国人はその奥行きに驚く。

常日頃外国人と付き合うわけではないので、多くの日本人にとって神話を知ること（語ること）のメリットは、我々の日常生活で活かす知恵が物語の形で分かりやすく伝承できることにあるのではないかと考える。

たとえば国生みからは、重大な決断は男性が行うこと。神生みからは、火の恐ろしさ、出産の危険さ。八岐大蛇伝説からは、河川の氾濫の恐ろしさと、そ

れを管理していく術。天岩戸の話は、個々の得意分野を集合させて目的を達成すること。大穴牟遲神は親切な心は味方を増やし、兄神からの虐めに耐えて自分を鍛えて強くすれば、相手に逆襲できるんだということを教えてくれる。また、日本各地の地名の由来が神話まで遡ることを知れば、たとえば市町村合併で由緒ある地名が合併により「西福山市」やカタカナの地名になって消えていくようなことは起きないはずである。

このようなことは、他人（親や祖父母）から聞かされることが入口だと思うが、そこから深く学習しようと思うと、やはり興味をもつことが有効である。興味をもつにはそれに触れることが一番効果的だと思う。僕が育った地域では昭和 30 年代ころ（一時中断して復活したのが昭和 30 年代なので、中断前の歴史は不明）から続いている神楽が「それ」だった。主に古事記の伝説を舞で表現したもので、古事記の行間に散りばめられた古代の智慧までは表現できないし、古事記のすべての話を演目としてもっているわけではないが、子どもたちは神楽を見ることで、10 代～20 代の若い人は舞うことによって神話に対する興味のきっかけとなっており、先人の知恵にも触れてもらいたいと思う。また、自分の子どもたちにも古代の智慧に触れて、見識の高い人間に育って欲しいと思うので、年をとって舞うことが難しくなりつつあるが、あと 3 年くらいは続けようと思う。

以上のように、U 氏においては、具体的な祖先とのつながりの大切さを感じ取ることができているのに対し、S 氏においては、先人とのつながりについて感じとりつつはあるものの、現在では「あと 3 年くらいは続けようと思う」とあり、次世代につなげようとする意識がやや弱く感じられる。また、伝統神楽が受け継がれてきた歴史や神話の面白さについての関心が強く見られ、日本国民の生命の始まりを神の行為のものとした見方・考え方となっている。しかし一方では、自らが次世代に継承していこうとする姿が弱く感じられる。これは 50 代の後半である U 氏と比較すると、20 代、30 代とは異なり、神楽の技能の習得と先代からの継承を通じて、次世代へつなげようとする心が培われていることになる。なお、上記の U 氏のインタビューにもあるように、次世代へのコミュニケーションを通じたつながりによって、他者への感謝と畏敬の念を感じ取ることができるのである。つまり、「生きている」という概念

ではなく、「生かされている」という道徳心が抱かれるものと予測される。また、年代を経た神楽における他の人々とのコミュニケーションにより、多くの人のつながることの大切さを学びとることができると思われる。そして、今日の自分たちが生かされてきている命の大切さとつながりの尊さを知ることとなるのである。すなわち、異なる家庭と地域の世代を超えた人々であっても、伝統文化を通じたコミュニケーション行為により、先代から受け継がれていることへの尊厳と畏敬の念を感じとり、次世代へ受け継ごうとする心が培われていくこととなる。こうした他の人とのつながりから、自分の命がつながっていることへの大切さを知ることとなる。そして、今の自分の命が祖先から受け継がれていることから、現在の自分の命が存在していることを知ることとなるであろう。

V 社会教育における「人とのつながり」に関する道徳教育の意義

IV で考察した通り、家族間におけるコミュニケーションと世代を超えた地域文化コミュニケーションの充実により、自分自身の存在意義を知ることができる。すなわち、無数の祖先によって、今の自分の命が受け継がれてきていることを知ることによって、命の尊さを実感することにもなる。さらに遡れば、想像もできない、まさに神の領域である祖先に迫り着くことにつながり、元の人間社会における生命においては、一つのものから始まると言っても過言ではないであろう。

生命の起源については以下のように述べられており、大別すると三つの考え方が存在する。一つは、超自然現象として説明するものであり、一例を挙げると神の行為によるもの、とする説である。第二は地球上で科学的に進化したとする説である。第三は、地球外に起源があるとする説で、パンスペルミア説と呼ばれる。現代でも、第一の超自然現象説や第三のパンスペルミア説を発表する学者は多い。（自然科学者の間では）一般的には、オパーリンなどによる物質進化を想定した仮説が受け入れられているとされる。⁶⁾ しかし、我々の祖先を遡って考えると、人類の生命の始まりは、ひとつのことから始まったとするのが自然である。そう仮定すると、我々の生命は元はひとつであって、人類の各々の祖先は皆、ひとつの同じ存在であると考えることができる。ゆえに、皆の命は互いにつながり合っていることに気

づいていくであろう。すなわち、伝統文化である神楽を通じてコミュニケーションを充実させることにより、伝統文化が祖先から受け継がれていることを実感し、「今日生かされている命」の尊さを知ることとなるのである。

また、家庭においては、子どもが祖先を敬う姿を見て育つことにより、図1に示す「豊かな家族づくり連鎖モデル」を創り出すことができる。そうすれば、子は親を敬い、親も子を慕うようになる親子関係が成立する。そして、地域社会においても、こうした祖先から次世代に対する、言わば、親から子へのつながりによって、祖先の残してくれた文化を実感することとなる。また、たとえ、異なる家庭や氏名であっても、時代を遡った祖先たちの力により、今日まで築き上げられてきた社会を守るための使命感が抱かれることとなるであろう。

図2 生命の家族間、伝統文化のつながりに関する認知モデル

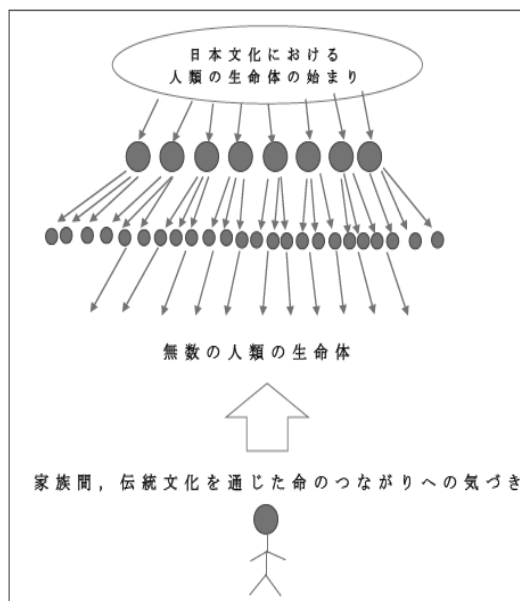


図2のように伝統文化活動を通じて、先代から文化が受け継がれている重要性を知るとき、自分自身の命をもつながりによって受け継がれていることを悟ることとなるであろう。そして、自分自身の命が生命の始まりによって「この世で生きている」のではなく、「生かされている」という実感を得ることにつながるのではないだろうか。また、こうした「生かされている」という実感を得ることができるとき、自分たちが先代から与えられたことを次世代につなげようとする心が抱かれてくるものと思われる。

本インタビューの伝統文化における神楽を行う主

旨としては、「地域の氏神様に一年間の生活に関する感謝の祈りを込めて、祭りの際に神を奉るために行う神事」であるとされている。20代の神楽団員においては半信半疑の思いの者が多く、やがて、30代、40代になるにつれ、地域の遠い祖先である神のために感謝を贈る思いが培われていくようである。はじめは、地域の先輩から誘われた神楽であっても、神楽を舞うことを通じて、地域とのつながりや先代からの思いを体全体で会得することとなる。そして、前述した通り、「生かされている」という目には見ることでできない遠い祖先である神の存在を知ることになるであろう。それはやがて、言葉には表すことはできないが、紛れもなく、生命の始まりである神の存在への畏敬の念を会得することにつながるであろう。こうした命のつながりによって、文化は次世代へとつながれなくてはならない。しかし、今日では、こうした伝統文化は衰退をみせ、ほとんどの文化が無くなろうとしている。このことを例えると、先代から受け継がれた命そのものが次世代へ受け継がれることなく、言わば、死へとつながっていると云えるのではないだろうか。今日の様々な問題を鑑み、伝統文化の衰退が命のつながりの衰退に大きく関係していると思えてならない。

VI 親子関係と異年齢の人とのつながりを重視した道徳教育の創造と今後の課題

IV、Vで述べたように、異年齢の伝統文化の継承により、いのちのつながりに関する道徳的心情が培われることが予測される。しかし、勿論のこと年代による道徳性の発達とは異なり、年代が重なるにつれ、命のつながりに関する道徳性は高まるに違いない。だが、こうした道徳性を次世代につなげていくためには、先代から受け継がれた文化を確実に会得し、神から頂いている命のありがたさに実感しなくてはならない。この命のありがたさを実感して初めて、次世代に文化を残すことができる。このような伝統文化による命との関わりに関するシステムは、同家族である親子関係においても、重要な成果が表れるものと予測できる。親子関係については、そもそも、親なくば必ずその子は存在することはない。結局当たり前なことではあるが、それだけにあまり深く考えることのないことである。「あなたの高祖父の名前は？」と聞かれてすぐに答えられる人は極めて少ないであろう。しかし、その方の命と生活（結婚・子育て）によって、今の我々の生活があることを考え

た時、先人への敬意と感謝をもって生きることが「人の道」であり、他の動物と人との姿を違える所以であろう。そして、この「人の道」を意識して生活する中で、「このようなことは親が悲しむ」「このようなことは親が喜ぶ」という行動の基準が芽生えるようになるのである。また、人は案外に自分のためには行動しづらいものである。例えば、主婦は自分だけの食事ならあまり料理に手をかけず、食事を抜くかも知れない。ところが、主人のため、子どものため、姑がいるから頑張って料理をしようとする。このように、主婦に限らず、人は「誰か」のために動くのである。つまり、この「誰か」のいない人間が自暴自棄となり、犯罪を犯したり、自死したりするようになると思われる。よって、前述した「人の道」を人々に伝え、広めることが諸問題の解決へと導く道標となるであろう。そして、人に教え、伝えるためには、まず自分が意識し、実践することが肝要であろう。そして、このことこそが真の「道徳」につながるのではないだろうか。

これまでに述べた内容について、学校教育、家庭教育をはじめとする、社会における地域活動を通じて、まずは、文化の体験をすることが必要であろう。例えば、地域での夏祭り、運動会、その他様々な伝統文化活動に地域、学校、家庭が共に一つとなって参加することで、世代を超えたコミュニケーションが行われる。特に学校と地域は密接に連携し合い、文化の継承に向けた命のつながりに関する道徳教育の推進を充実すべきである。内容においては、体験的かつ、実践的な内容を積極的に取り入れ、年代を超えたコミュニケーションを図ることが大切である。そして、何よりも重要な点は、何故、伝統文化を継承する必要があるのか、その意味を理解し、次世代に伝えることである。このような道徳教育を特設道徳の時間のみではなく、総合的な学習の時間、その他の教科を活用し、年代を超えた命のつながりを確実に各々の心に浸透させていくことが重要なのである。そして、何故、先代から今日に至るまで文化が継承されてきたのか、先代の人々の思いにふれ、その心を受け継ぐことが必要である。西田幾多郎(1870-1945)は、『人間の最終目標は各々が生まれ持つ天性自然の花、「人格」という名の花を咲かせることにある。それは決して失われることのない芳香を湛えた、どれだけの時を経たとしても決して散ることのない、真に人を感動させる力を持った「心の花」であり、自分らしい花を咲かせることである。』

7) と述べており、生命の偉大さと生涯における尊さについての意味と解される。つまり、伝統文化を継承することにより、命の尊さを知ることから、自分だけの人格をも創り上げることとなる。このことは、個々に異なる人格における崇高な生命尊重を意味するものである。

また、前述した伝統文化に関わるアクティブラーニングによって得られた道徳性は、確かな道徳性として心に浸透し、自分自身の命が長い年月と想像もできない確率による命のつながりによることを知ることとなる。こうして得られた命の大切さは言葉では表現できないほどの崇高な道徳的実践力として今後の実生活に生かされていくに違いない。ただ単に、教師が主導となる、言わば「教え込み型」であっては、児童生徒が主たる目的をもち、人とのつながりである命の尊さについて学ぶことはできないであろう。あくまでも教師をはじめとする社会における大人たちの使命は、児童生徒たちが自ら主体的に伝統文化から命の大切さについて学び、各自の命を次世代につなげようとする心を培うことにある。このような心が培われれば、子は親を尊重し、親は子を慕うようになるはずである。これは、本来の親子関係の在り方を示すものである。しかし、今日の社会では、この親子関係をはじめとする、異世代間における尊厳が損なわれつつある。まさに、若者たちが年輩の人たちを侮っている面も多くみられるのが現実である。年令ではなく、能力主義と叫ばれる今日だが、如何なる能力が進もうとも、Iで述べた孔子の言う、子は親を敬う心は、地球上の生命体全ての姿を指しているのではないだろうか。そして、この生命のつながりの意義について道徳教育を確かなものとし、学校、地域、家庭が一体となり、真の命の尊さを培うものでなければならない。地域、家庭連携に託された学校の役割は重要であり、児童生徒自らが、「文化を次につなげなければならない」と思える道徳教育を行うことがこれからの課題である。そのためには、教師の道徳教育の研究は、スキルや形態のみに捉われることなく、教師自らが道徳的価値への多面的な見方・考え方をもち、児童生徒に真の道徳性を習得されるための教育を目指すことにあるであろう。こうした意味においても学校における教師の職責は大変重要であり、今後の道徳教育における研究と実践においては、真に向き合う姿勢を願う。

参考文献

- (1)小嶋佳子『道徳性の発達支援—心理学的知見の活用—』愛知教育大学研究報告 教育科学編 65, pp.117-125, 2016
- (2)中山和彦『「特別の教科 道徳」は、児童生徒の人生に生きて働く道徳性の育成を可能にするか』白鷗大学論集 30(2), pp.107-130, 2016
- (3)船木祝『「人格の内なる人間性」についてのカントの思想形成:「個人」の道徳から「社会」の道徳へ』札幌医科大学医療人育成センター紀要 (6), pp.9-16, 2015
- (4)多田想能美, 池田誠喜『道徳的行為生起モデルに基づいた道徳の時間の実践的研究』鳴門教育大学学校教育研究紀要(30), pp.45-54, 2015
- (5)渡辺満『中学校の道徳教育において〈いのち〉の教育をどのように実践するか(1)』岡山大学教師教育開発センター紀要 6, pp.106-112, 2016

引用文献・註

- 1) 山本七平『「空気」の研究』文春文庫, 1983
- 2) 佐藤裕一『大学生, 6年間で3千人が自殺! 主因は将来展望への不安, 家族による叱責は危険』Business Journal, 2015, URL:<https://gunosy.com/articles/Rha79>, 最終閲覧日 2016.10.13
- 3) 田沼茂紀『道徳教育充実に向けての問題把握とその解決のための課題』「光り輝く『教育立県ちば』を推進する懇話会」(第2回)配布資料 2013
- 4) 濱野佐代子『小学生の対象喪失の悲嘆経験と動物への態度との関連:生命尊重の教育に資するために』帝京科学大学紀要 8, pp.93-99, 2012
- 5) 菅野覚明他『用語集 倫理 新訂第2版』清水書院 202頁「生命への畏敬」, 2016
- 6) 今堀和友他『生化学辞典』東京化学同人, 2007
- 7) 『哲学者 西田幾多郎のことば』URL:<http://matome.naver.jp/odai/2135293800499874701>, 最終閲覧日 2016.10.13

Pursuit to the morality about "the connection of the life" which can be put in the present-day social education—Moral education of today's life is considered—

Kiyohiro SAKUDA*1, Hirofumi HASE*2, Yoshikazu NAKAYAMA*3

(Abstract)

The state of the moral education was also changed big in a postwar school education in Japan with operation of the Constitution of Japan and democratization. But there is no end to self-death of the students a parent-child relationship and the human relations make the cause and the miscellaneous problems which refuse to go to school and spite and are misconduct. The state of the moral education of today's social in general who has that in a background of postwar increase of miscellaneous problems was considered in a point to settle these. Rarefication to "An ancestor was respected." became clear from a questionnaire survey result in "morality" by a college student as a big factor of miscellaneous problems. Specifically, I found out that a decline of morality about the connection with the person such as an ancestor is an important problem. I received such problem, used an interview about a case about a parent-child relationship and traditional culture from a pioneer as a capital and considered about the connection of the life in the parent-child relationship, the family relation and the society as well as suggested it about the state of "true morality" and necessity in society in detail and a school education.

Keywords: A feud of a parent-child relationship, Decline of morality, The connection of the life, True morality

※1 Waseda University institute of teacher education

※2 Department of school education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

※3 Okayama University whole school education and student support organization

【原 著】

中学校の道德教育において〈いのち〉の教育を
どのように実践するか（２）

渡邊 満 小林 万里子

How Can We Practice Life-Education as Moral Education in Junior High School? (2)

Michiru WATANABE, Mariko KOBAYASHI

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

中学校の道德教育において

〈いのち〉の教育をどのように実践するか (2)

渡邊 満^{※1}小林 万里子^{※2}

阪神・淡路大震災と東日本大震災では、大人だけでなく、多くの子どもたちが犠牲となった。改めて「命の教育」の重要性が指摘されている。また、青少年、特に中学生による殺傷事件やいじめによる自殺も後を絶たない現状にある。一方、2019 (平成31) 年度から中学校の「道德の時間」は「特別の教科 道德」という名称の教科となる。その理由は様々であるが、教育再生実行会議の第一次提言によれば、同会議が教科化提言に踏み切った直接の要因は、いじめ問題への実効性のある道德教育を求めることにあった。しかし、学校の道德教育や「命の教育」は役に立たないという指摘もあり、教科となった道德科における道德教育は、これまでの諸課題を確実に見直し、確たる実践的基盤を打ち立てなければならない。本稿 (2) では、前号の (1) で論じた〈いのち〉とその教育に関する独自の観点によりながら、「〈いのち〉の教育」に取り組む「道德科の授業」の新しい展開を提案したい。

キーワード: ピオスとゾーエー, 「〈いのち〉の教育」, 発達段階, コミュニケーション的行為, 討議

※1 広島文化学園大学

※2 岡山大学大学院教育学研究科

Ⅳ 「〈いのち〉の大切さ」を考える道德授業の実践

1 授業構築の基本的な考え方

このような考え方に基づいて行った授業に、次のような、佐々木千佳教諭の実践がある。これは1995年1月17日 (火) に起きた阪神・淡路大震災において実際にあった実話を、佐々木教諭が主人公の許可を得て教材化して実施した授業である。

生徒たちはここで〈いのち〉というものをぎりぎりまで考えていく。〈いのち〉を深く考えるためには「死」と向き合うことが欠かせないと考えたからである。また、この授業では、扱う内容項目は3-(1) (道德科ではD-(19))「生命の尊さ」であるが、関連内容項目として、4-(5) (道德科ではC-(13))「勤労」、4-(6) (道德科ではC-(14))「家族愛」があり、これらの内容に関連づけた話し合いになることは、避けられないと同時にむしろきわめて重要である。

授業は2時間扱いとして構想されている。第1次では、「主人公がどちらを先に救助すべきだったのか」を主発問として生徒たちに考えさせる。その際、その理由を考えさせ、発表させることを重視している。その理由にこそ生徒の〈いのち〉についての思いや考えが含まれていると考えているからである。また、「あなたが主人公の立場だったら」とは問わないこ

とも重要である。生徒たちは自分の考えを求められると意見が言えなくなってしまうからである。むしろ、第三者的に感じたこと、思ったことを率直に語ることができるようにすることが重要である。

第2次では、第1次で考え、話し合った課題、「主人公はどうすべきだったのか」、つまり、「おじいさんを助けつづけて良かったのか、それとも娘さんを先に助けるべきだったのか」という主人公が悩み続けている問題に生徒たちが合意を目指して討論を行うことを計画している。

道德授業において資料を二つに区分して提示することは、一般には行われていない。むしろそうすべきでないと考えられてきた⁽¹³⁾。しかし、筆者は、ストーリーの結末をあらかじめ学習者が知ることは必ずしも適切ではないと考えている。判断や思考の具体を結末に合わせるということがあってはならないと考えるからである。むしろ結末は外しておいて、課題に集中して学習者が考えることが重要である。さらに、行為はそれが行われるについては行為者の判断が存在している。その判断は行為者の熟慮の結果であり、学習者が学ぶものは、その判断の熟慮の部分である。結果が明示されていれば熟慮についての学習者の考察はむしろバイアスを与えられること

となる。二つに分けることはこのあり得るバイアスを排除することにつながる。

また、二つに分けることは、行為が生じさせる結果を考えることにもつながる。道徳の実践的観点でも、行為は結果を抜きにしては考えられない。結果を示すことで、行為を正当なものとも考えることもできるし、行為を反省的に見直し、その課題を考えることも可能になる。本資料の場合には前者の意味合いが込められている。

2 資料「命の順番」

資料名は「命の順番」である。資料 No.1 と No.2 に区分されているが、資料 No.1 は実際にあったことであり、No.2 は佐々木教諭がご本人に面談し、内容がきわめて厳しいものであるために、No.1 での学習をさらに深めるとともに、生徒の心のケアを考えてつくった事後談である。以下に資料「命の順番」の全文を、生徒に配布する教材のかたちで提示する。

a. 道徳資料 No.1

「〇〇町で火災発生、消防車とレスキュー隊の出動、お願いします。」



夜中の3時。坂下はあわてて消防署のベッドからはね起きた。すぐに、防火服を身につけ、1分ほどで仲間といっしょに消防車に乗りこんだ。幼いころからのあこがれだったレスキュー隊の一員になって、もう20年が過ぎた。レスキュー隊は、火事や交通事故、水の事故などが起こった時に、最初に現場に行き、人を救う仕事だ。燃えさかる火の中を、「もうだめかもしれない」と思いながら、飛びこんでいくこともある。それでも、坂下は1人でも多くの命を救うために、この街で、この仕事を続けなければならない、と考えている。

それは、あの日のできごとが、まだ胸に深くつきささっているからだ。

あの日。1995年、1月17日、阪神淡路大震災が起きた日。神戸の街は、あちこちが火の海につつまれていた。数時間後、火の勢いがおさまった街で、坂下は部下を集め、生きうめになった人たちを探す作業に取りかかっていた。救出用の道具も消防車も何もない。どこに人がいるかも分からないため、こわれた家や焼け残った家をひとつひとつ回り、声をかけていく。

ある家の前に来た時だった。大きな柱の下じきになったおじいさんを見つけた。おじいさんは呼びかけにも答えず、ぐったりしていた。坂下は部下といっしょに柱を動かそうとしたが、柱は重く、びくともしない。いつも使っている救出用の道具があれば、10分ほどで動かせるはずだった。しかし、今は手でがれきをひとつひとつ、取りのぞいていくしか方法がなかった。

その時である。1人の女性が坂下のもとに必死の顔つきでかけよってきた。

「向こうで私の娘が生きうめになっているんです。お願いします、助けてください!」

「声は聞こえていますか?」

「はい、娘は呼びかけに答えています。」

「何才の娘さんですか?」

「14才、中学校2年生です。」

坂下はいっしゅん手をとめ、うつむいた。女性はすがりつくような目で坂下を見上げている。しかし、坂下は女性に向かって、いたわるように声をかけた。「今、私達はおじいさんを助けています。このおじいさんが救助できたら、娘さんのところに向かいます。」女性は困った顔をして、その場を去って行った。坂下は、もくもくと救出作業を続けた。娘さんのことが気がかりだった。2時間後、坂下はようやく無事におじいさんを救出することができた。おじいさんの呼吸はしっかりしていた。

坂下はすぐに娘さんのもとに走った。娘さんは、50センチほどのすき間にうまっていた。がれきがぐずれると、娘さんはおしつぶされて死んでしまうかもしれない。坂下は、部下に自分の両足を持たせ、みずからすき間の中に入り、娘さんの体をつかんだ。そして娘さんを一気に引き上げた。

ところが、娘さんは残念ながら、すでに亡くなっていた。



b. 道徳資料 No.2

自分は娘さんを先に助けるべきだったのではないか。いや、おじいさんを先に助けた自分は、まちがっていないはずだ。あれから１４年、坂下はずっと、なやみ苦しんできたのだった。

夏の日ざしがまぶしいある日、坂下は亡くなった娘さんの両親の家を探し出し、訪れたのだった。

仏だんの前には、みずみずしい果物がそなえてあり、横には娘さんの笑顔の写真がかざられていた。坂下は、じっとだまったまま、仏だんに線香をそなえた。ふと、引き上げた時の、娘さんの幼さの残った顔が頭の中にうかんだ。

「消防士さん。あなたは本当によくやってくださった。娘もわたしも、感謝の気持ちでいっぱいなんですよ。」

娘さんの父親のその言葉を聞いたとたん、坂下はわれを忘れて泣きくずれた。ぬぐってもぬぐっても、涙はあふれ続けるのだった。父親は

「もういい、もういい。」

と何度もつぶやき、坂下のひざにそっと手を置いた。
その手はかすかにふるえていた。



坂下は娘さんの両親の家を出た。げんかんのドアを開けたとたん、目いっぱい光がとびこんできた。雲ひとつない青空。太陽に照らされたアスファルトの温かみを、足の裏に感じる。

坂下は高台から見える街なみを見下ろした。胸の前で、痛いほどこぶしをにぎりしめる。たくさんの家々やビル、はげしく行きかう車、近くの小学校から聞こえるチャイムの音。街全体が、呼吸をしているようだ。坂下はその光景をしっかりと目に焼きつけた。明日は、早朝からの勤務だ。

3 「命の順番」学習指導案

中学校１年生 道徳学習指導案

授業者 兵庫教育大学教職大学院

心の教育実践コース

佐々木 千佳

1. 授業日時 平成２１年１０月５日（月）～１０月７日（水）

2. 対象学級 １年１組，１年３組

3. 主題名 「かけがえのない命」（「命の順番」（自作資料））

内容項目 3-(1) 生命尊重 （関連項目：4-(5) 勤労，4-(6) 家族愛）

生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。（生命の尊さについて、その連続性や有限性などを含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。）

4. ねらい

① 阪神淡路大震災で生命救助にあたったレスキュー隊の行動とその後の心情的葛藤を通して、命の平等性に気づき、自他の生命を尊重し、社会とのかかわりの中でよりよく生きようとする意欲を育てる。

② 主人公の行動や心情についての対立討論をとおして、自分とはちがう他者の考えを知り、互いの思いを深めあいながら、社会とのかかわりから生命の尊さに気づかせる。

5. 主題設定の理由

① 生徒観

生徒たちは阪神淡路大震災時を経験していない世代である。家族の体験談や学校での防災教育から当時の状況を知っているのみである。また、これまで生命尊重についての道徳授業を重ね、自他の生命が大切なものであるということは、観念としては自覚している者が多い。しかし、学校生活に対して投げやりな姿勢になる生徒や自己肯定感が低い生徒、周囲の友達に対して攻撃的な言動をとる生徒が少なくないなど、生徒指

導上の問題も多く、学びが道徳的实践につながっていない。

② 資料観

本資料は、レスキュー隊として今も活躍を続ける主人公が、阪神淡路大震災で救助活動において結果的に命に順番をつけてしまったことを悔やみながらも、その葛藤に支えられながら生きている姿を描いている。命に「見切り」をつけざるを得なかった主人公や、命に「見切り」をつけられた家族の行動と心情を通して、「命の有限性」や「命の非可逆性」といった視点に立つて生命の尊さについて考えることで、全ての命が等しく重みを持ち、かけがえのない存在であることに気づくことができる。

また、主人公の葛藤（苦しみ）がレスキュー隊を続ける上での大きな支えになっていることから、勤労を通して社会に貢献し、充実した生き方を追求することの大切さについても考えることができる。

③ 価値観・指導観

生命尊重とは「かけがえのない生命をいとおしみ、自らもまた多くの生命によって生かされていることに素直にこたえようとする心の現れ」（「中学校学習指導要領解説 道徳編」（平成 20 年）より）であるとされている。この価値の自覚を図るために、従来の多くの道徳授業では読み物資料や視聴覚資料等を用い、生徒に「感動」や「共感」、「感謝」を味わわせるような指導方法が用いられている。

しかし、生命尊重を社会との関連で考えた時、必ずしも生命は「感動」や「共感」だけでは語れない側面がある。本学習では、「見切りをつけられた命」を切り口に、「死と向き合う命の重み」について生徒同士が話し合い学習を行うことで、社会との関連性を意識した生命尊重という価値に迫ることができる。と考える。

指導にあたっては、特に主人公がどうすべきだったかの根拠をつきつめていく「話し合い」（討議）の過程をとおして、考えを磨きあい、価値に迫らせたい。さらにこの学習過程が、生命の尊さについて深く考える契機となり、実際の生活での諸々の問題の解決のために自ら行動を起こそうとする態度を育てたい。この「話し合い」は、学習指導要領が示している言語能力の育成のためには重要な学習活動である。

さらに No.2 の資料の後半部分を最後に提示することで、話し合った内容を踏まえた上で、さらにその価値を深めることができる。

6. 学習過程構想（全 2 時間構成）

① 第 1 次

	学 習 内 容	生 徒 の 活 動	指導上の留意点	評 価 の 観 点 (評価方法)
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 阪神淡路大震災の状況を 知ろう。 ・ レスキュー隊の活動の様 子を知ろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 阪神大震災の時の写真を見る。 ・ 家族などから聞いた体験談を紹介 する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 阪神淡路大震 災の状況、レ スキュー隊の 活動について の共通理解を 図る。 	
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>資料「命の順番」No.1 を 読もう。</u> ・ 坂下さんの行動とおじい さんと娘さんの状態をつ かもう。 	<ul style="list-style-type: none"> ●おじいさんー応答がない。お年寄 り。・・・救助した ●娘さんー応答がある。14 才。 ・・・救助できなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料 No.1 だけ を配布し、教 師が範読す る。 	

中学校の道徳教育において 〈いのち〉の教育をどのように実践するか（２）

展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・坂下さんの胸に今もつきささっているのはどんなことだろう。 <p>＜設定状況の確認・整理＞</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（主人公の心情をふまえた上で）坂下さんはどうすべきだったのか、考えよう。 	<p>「娘さんが死んでしまったこと」</p> <p>「娘さんを先に助けた方がよかったのではないか」</p> <p>「部下をうまく使えばよかったのではないか」</p> <p>「おじいさんを先に助けたことは間違いではなかった」</p> <p>「娘さんを先に助けに行けば、両方とも救えたかも」</p> <p>「娘さんを救う方が妥当だったのではないか」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・主人公の取った行動と内面の葛藤を簡単に振り返り、板書する。 ・ワークシートを配布する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の立場を明確に表明できたか。（挙手・ワークシート）
	<p>坂下さんは、どちらを先に救うべきだったのだろうか。考えてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の立場を第三者の視点で考えよう。 <p>坂下さんがそうすべき理由を考えてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の立場を決め、理由を考えよう。 ・自分の立場と理由を発表してみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の立場を決め、理由を考えよう。 <p>数人の生徒を指名し、自分の立場と理由を発表させる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・結果論や方法論に終始しないよう、問題の核心部分である、主人公の葛藤に焦点化するように、適宜教師が働きかける。 ・「あなたならどうするか」という発問ではなく、第三者の視点に立たせるため、あくまでも主人公が取るべき行動の選択をさせる。 	
終 末	<ul style="list-style-type: none"> ・次時にクラスで話し合いをすることを伝える。自分の考えを練っておくよう伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がそう思う理由（根拠）をワークシートにまとめる。 		<ul style="list-style-type: none"> ・自己の立場についてその根拠を持つことができたか。（ワークシート）

② 第2次

	学 習 内 容	生 徒 の 活 動	指導上の留意点	評価の観点 (評価方法)
導 入	<ul style="list-style-type: none"> 震災時の神戸の様子を知る。 前時に自分が取った立場を確認しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> 震災時の動画から、多くの命が失われたこと、悲惨な現場であったことを感じ取る。 自分が取った立場を表明する。 教室を2つの立場に分かれて座る。 	<ul style="list-style-type: none"> 動画を見ることにより、前時の学習を想起させる。 	
展 開	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 坂下さんは、どちらを先に救うべきだったのだろうか。話し合ってみよう。 </div> <ul style="list-style-type: none"> 自分の意見とその理由について発表しよう。 相手の立場の人に質問・反論をしてみよう。 「相手の立場の人に、質問や反論はありませんか？」 意見の変更の有無の確認 「今のやりとりを聞いていて、自分の立場が変わった人はいませんか？」 それぞれのチームで「これだけはゆずれない」理由＜理由づけの中心＞を挙げるとしたら、どれだろう。グループで話し合ってみよう。 「これだけはゆずれない」理由について、相手側にさらに質問・反論をしてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> 前時を振り返りながら、それぞれの立場を選んだ理由を発表する。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <おじいさん⇒娘さんへの反論> <ul style="list-style-type: none"> ●「死んでしまった」とか「時間がかからなかった」というのは結果論でわかることではないか。 ●「女性だから」「将来があるから」というなら、救助活動が女性や子供優先になる、命の優劣を決めることになる。 ●「両親が助けを求めた」かもしれないが、おじいさんにも家族がいたかも。気持ちはみな同じ。 </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <娘さん⇒おじいさんへの反論> <ul style="list-style-type: none"> ●すでにおじいさんの救助をしていたことが理由になるなら、人命救助は「発見順」「早い者勝ち」なのか。 ●呼びかけに応じないおじいさんより呼びかけに応じる娘さんを助けるほうが、救出できる確率が高いのではないか。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;"> 自分たちが考える理由づけの中心 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <おじいさん側> 目の前のおじいさんを見捨てることはできない。 <おじいさん側の反論> 若い人ばかりを救うのは命の偏見だ。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <娘さん側> 娘さんのほうが将来のある若い命だ。 <娘さん側の反論> 目の前にいたから救ったなら、命は「先着順」ということになる。 </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px; text-align: center;"> 命に順番をつけたのではない。 命はすべて同じ重みを持つ。 <共通する価値> </div>	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの理由づけが分かりやすいように出た意見を黒板に記す。 2つの立場に分かれて座席を移動し、質問や反論を行わせる。 相手側の意見に納得し、意見を変更したい場合、相手側に移らせる。 理由として最も納得のいくものを挙げる。 お互いに意見交換を重ねていく中で、両方に共通する価値に気づかせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自己の立場を明確にし、その根拠を表明できたか。(発言) 根拠をもとにした話し合いができたか。(発言) 主体的に話し合いに参加できたか。(発言) 生命の平等性に気づくことができたか。(発言)

展	<ul style="list-style-type: none"> ・「<u>命の順番</u>」No.2 を読もう。 ・坂下さんはなぜ泣いたのだろう。 ・父親はなぜ「もういい、もういい」と言ったのだろう。 	<p>「許されたきもち」「やっと苦しみから解放された」「失われた命の尊さを、娘さんの遺影の笑顔を見たことで初めて強く感じた。」</p> <p>「坂下さんは精いっぱい救命活動してくれたから」「もういい、と言いつつも気持ちちは複雑」「父親自身が自分に言い聞かせている」「坂下さんの後悔の気持ちが十分伝わったから」「苦しいが、それを見せないよう気丈にふるまっている。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・資料No.2を配布し、教師が範読する。 ・子どもを失った親の思いをおさえる。 	
開	<p>父親の気持ちにふれた坂下さんは、どんなことに気づいたのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに書き、思いを発表しあおう。 	<ul style="list-style-type: none"> ●救えたか、救えなかったという結果論ではなく、人命救助のために力を尽くしたことが大切だった。 ●老若男女を問わず、どの命もかけがえのないもの。 ●「もういい」と言った父親が、そう言いながらも割り切れない感情を続けていること。 ●人の命は亡くなっても他者の心の中に生き続けていくのだ。 ●自問自答は解決しないが、これからもレスキュー隊を続けよう、という使命感を新たにした。 ●いつまでも嘆くのではなく、娘さんやご家族に対して恥ずかしくない生き方をしていこう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・父親の気持ちにふれたことで、家を出た坂下さんが変化したことをふまえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いを経て生命尊重の価値への気づきに社会的な視点との関連が見られたか。(発言・ワークシート)
終末	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の学習でどんなことを感じたり考えたりしましたか。また、あなたはこれからどう生きたいかについて考えよう。 ・ワークシートで学びを振り返ろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ●命に順番なんてない。どの人の命もみな大切にしなければ。 ●苦しみを背負いながらも神戸のためにレスキュー隊を続けていこうとする坂下さんの強い意思や仕事へのまっすぐな姿勢に心を動かされた。自分も苦しくても頑張って生きていきたい。 ●自分ならどっちにするか、なんて判断をすることはできない。レスキュー隊という仕事はなんて過酷なんだ。自分もこのような仕事についてみたい。 ・ワークシートの「ふりかえってみよう」の欄に4段階で自己評価を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学びの中で「生命尊重」の道徳的価値についての主体的な自覚を自己の中で整理させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自他の生命を尊重し、社会との関わりの中でよりよく生きようとする意欲や姿勢が見られたか。(ワークシート) ・本時の活動や思考への自己評価(ワークシート)

＊資料「命の順番」について

「命の順番」は、現・神戸市垂水消防署、坂下靖司さんの体験談をもとに、ご本人の許可を頂いて授業者が脚色を加え、資料化したものである。阪神淡路大震災では「命の順番を決めることが最も苦しかった」と、多くのレスキュー隊の方々と同様の体験をされている。

本授業で使用した震災時の動画・画像はすべて神戸市役所ホームページ (<http://www.city.kobe.lg.jp/index.html>) で公開されていたものを、神戸市の許可を得て使用させていただいている。

4 授業の実際

本授業は兵庫県の A 市立 B 中学校 1 年生のクラスで行われた。授業者の佐々木教諭は当時兵庫教育大学教職大学院に現職教員院生として在学し、研修 2 年目であった。この授業の背景には目の前で多大の死傷者が出た阪神・淡路大震災と 2005（平成 17）年 4 月 25 日 JR 福知山線の運転士と乗客 107 名が亡くなった脱線事故があった。生徒たちは阪神・淡路大震災を直に経験はしていないが、4 年前に起きた脱線事故当時は小学校中学年であった。はっきりと記憶にはないにしても、身近な人たちの会話は耳にすることもあったはずである。この生徒たちに道德の研究授業を行おうとしたときに、佐々木教諭が選んだのは本資料の内容であった。資料教材は佐々木教諭の自作である。登場する人物は実在しており、エピソードは基本的には実話で、当人の了解・了承を得ている。資料の後半のみ佐々木教諭による作話である。

授業の様子はビデオに撮影して記録しているが、生徒たちは真剣にこの主人公の葛藤に取り組んでいた。始めは若い娘さんの命を救うことが優先されるべきだと考える生徒が多かったが、生きている命に思いを重ねるうちに、若いとか高齢であることが、価値の違いとなることの矛盾に気がつくようになった。その間の教室の空気は、重く、沈黙も続くものであった。「おじいさんを救った後で救出されたときには娘さんは亡くなっていた。やはり娘さんを先に助けるべきだったのではないか」という意見が出た。するとすぐに、「それはかわいそうだが、しかし、それは結果論であって、この場合やむを得ないのではないか。おじいさんは助かったのだし、二人とも助かれればよかったけれど、この場合、同時に二人を救助できないのだから、やっぱり仕方ないと考えた方がいい」という意見が出た。「命が大切なのは同じであり、年齢による違いはないのではないか、そうである以上、この状況では、おじいさんを助け続けた

主人公の決断は正しかったと考えなければならない」というのが、生徒たちが出した最終的な判断であり、その理由であった。

この場合、オープンエンドの授業もあり得るが、授業者はそうしなかった。なぜなら、この生徒たちに必要なのは発達段階の上昇だけではなく、「〈いのち〉の大切さ」という道德的価値についての彼ら一人ひとりの思いであり、それをさらに教室のみんなで共有することだと考えたからである。

本授業の成果は、授業後の振り返りで書いたひとりの生徒の次のような言葉に集約されているように思われる。「どんなに重いダンブカーでも、たくさんの人が持ち上げれば、持ち上がる。でも、亡くなった人の命は、何千人いても生き返らせることはできない。それくらい命は重い。」この言葉を書いた本人が、はじめは若い命を優先すべきだと言っていたことも印象的であった。授業の録画はこの資料の主人公のモデルとなった方にも見ていただいた。「有り難う。おかげさまで、これで私も救われた気がする。」と語っていた。

V 「考え、議論する道德」としての「〈いのち〉の教育」

1 道德の教科化とこれからの道德授業

中学校においては、2019（平成 31）年度より〈道德の時間〉は〈特別の教科 道德〉という名称の教科となる。この教科化に関しては様々なことが語られている。もっとも問題なのは、これまでの授業が変わるわけではないという学校における相変わらずの憶測が広がっていることである。しかし、この教科化に踏み切る上で重要な役割を演じたのは、教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について」（第一次提言）（2013（平成 25）年 2 月 26 日）であり⁽¹⁴⁾、その際、大津市で起きたいじめによる中学生自殺事件とその案件に対する学校や教育委員会の対応の問題が世論による後押しとなったことも

あって⁽¹⁵⁾、「いじめ問題」への対応としての実効性のある道德教育が求められたこととも関わっている。このことは、それに続いて開催された「道德教育の充実に関する懇談会」での議論と報告（道德教育の充実に関する懇談会 2014）⁽¹⁶⁾において、これまで学校において実施されてきた道德教育と「道德の時間」の授業に対する厳しい反省と見直しを求めさせることとなった。この方向はほぼそのまま、「考え、議論する道德」を提起した中央教育審議会答申「道德に係る教育課程の改善について」（2014（平成26）年10月21日）⁽¹⁷⁾に反映されている。

この経緯は、今回の教科化ではこれまでの学校の「道德の時間」の授業をそのまま維持できないことを物語っていると考えなくてはならないであろう。「命の教育」についても、「考え、議論する道德」は、単に小手先の、あるいは部分的な改善では達成できないことを示しているように思われる。

2 生命や命の捉え直しと授業方略の課題

こうした状況をふまえて、本稿（1）ではまず〈命〉を〈いのち〉と捉え直すことから始めた。すなわち、かけがえのない私の個別的な「生命」（ビオス）だけではなく、私たちの集成的な「いのち」（ゾーエー）を含み込むものとして〈いのち〉を意味づけるとともに、この両者のせめぎあいと統合によって人格が形成されていくとした。それにより、生きることの意味を根源的に問うことや、他者との関係性のなかで生起する自己存在を見つめることも可能となるからである。

一方、これまで中学校の道德教育において、生命はどのように捉えられてきただろうか。1958（昭和33）年に「道德の時間」が設けられたときの学習指導要領には、個々の「健康」や「安全」に限定された生命観が看取される。その後の学習指導要領の記述内容については割愛するが、環境破壊や公害問題、青少年犯罪、生命倫理に関わる問題などに対する社会的関心の高まりにも影響されて、次第に生命観は広がってきた。2002（平成14）年から全国の中学生に配布された「心のノート」では、生命について「偶然性」「有限性」「連続性」という3つの観点から提示された。とはいうものの、「道德の時間」に広く用いられる副読本や教師用指導書を見ると、必ずしも多元的な生命観をふまえて、また子どもの発達段階に応じながら、授業の内容が構築されているとはいえない。

そこで本稿（2）では、死と真正面から向き合う授業、学級内での討議を通して自分たちの考えを練り上げる授業として、中学校における〈いのち〉の教育の一例を挙げた。一般に「共感」や「感動」に回収されがちな「生命尊重」の学習が多いことへのアンチテーゼとして、「死と向き合う命の重み」について合意を目指して討議する2時間構成の道德授業を提案した。

授業記録を見ると、阪神・淡路大震災を直接体験していないとは言え、体験した人々に支えられて、おそらく震災についても日常的に耳にしながら生きてきた生徒たちだったからこそ、主人公の坂下さんの置かれた状況や複雑な心情に思いを重ねて深く考えることができたのではないかと思われる。換言すれば、そうした生活体験を共有している兵庫県の中学生には、阪神・淡路大震災でのレスキュー隊員の実話を基にした「命の順番」が有効な教材であった。今後、道德の教科化により検定教科書が主たる教材として用いられることとなるものの、同時に、子どもや学級の実態、学校や地域教育課題に応じた教材を選定したり開発したりする重要性⁽¹⁸⁾が、本実践からも裏づけられた。

あわせて、「〈いのち〉の教育」は道德の時間（道德科）の授業の枠内に収斂されるものではなく、各教科等の学習や家庭・地域社会における生活のなかでの体験と密接に関連づくものであることも示唆された。一人ひとりの子どもの体験は、教師や保護者の教育的な意図のもとでの活動にとどまらず、日常生活のなかで、いわば無意図的に見たり聞いたりすることも含まれる。それらのすべてを把握することは不可能だが、学校における「〈いのち〉の教育」の前提条件として視野に収めたうえで、全教育活動を通したカリキュラム構想が求められるだろう。

おわりに

本稿において提案した「〈いのち〉の教育」の構想とその実践は、いじめ問題や命に関わる子どもたちの問題行動に対応できる実効性のある道德授業を、これまでの命の捉え方を〈いのち〉として捉え直し、その「考え、議論する道德」としての学習過程を討議倫理学を基盤においた子どもたちによる討議過程として構想し、実施したものである。問題解決的な学習がこれからの道德科の授業の学習活動として求められているのであるが、本稿はそれに対する一つの理論的かつ実践的な応答でもある。

注

- (13) 鈴木邦夫 (2015) 誌上討論 道徳授業のセオリーと柔軟な授業づくり 解説① セオリーを大切にする立場から 失敗しない道徳授業の展開はセオリーから 道徳教育 11 月号 明治図書 p.4～6。
- (14) 教育再生実行会議 (2013) 「いじめの問題等への対応について (第一次提言)」 下記 URL 参照 https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dail_1.pdf
- (15) 大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会 (2013) 調査報告書 下記 URL 参照 <http://www.city.otsu.lg.jp/kosodate/kenzen/taisaku/1442305508389.html>
- (16) 道徳教育の充実に関する懇談会 (2014) 今後の道徳教育の改善・充実方策について (報告) 下記 URL 参照 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/
- (17) 中央教育審議会 (2014) 道徳に係る教育課程の改善について (答申) 下記 URL 参照 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/toushin/1352890.htm
- (18) 渡邊満 (2016) 道徳教材の選定とその取扱い 教育展望 第 62 巻第 5 号 p.34。

引用参考文献

- いのちの教育実践研究会 (2013) 『第 4 回シンポジウム in 兵庫 いのちの教育実践交流会～震災といじめの問題からいのちの教育を考える～』
- 大庭健・井上達夫・川本隆史・加藤尚武ほか編 (2006) 『現代倫理学事典』 弘文堂
- 押谷由夫 (2013) 「学校における「宗教にかかわる教育」の研究①ー日本と世界の「宗教にかかわる教育」の現状ー」, 中央教育研究所『研究報告 No.78』
- 梶田叡一 (2012) 『〈いのち〉の自覚と教育』 (株)ERP
- 片田敏孝・NHK 取材班 (2012) 『みんなを守るいの

ちの授業 大つなみと釜石の子どもたち』 NHK 出版

- 木村敏 (2014) 『あいだと生命』 創元社
- 佐々木千佳 (2010) 「道徳教育を基軸とした心の教育 総合プランー生きるを見つめる教育を創るー」, 兵庫教育大学教職大学院心の教育実践コース『心の教育実践プラン集』 2009 年度
- 佐々木千佳・渡邊満 (2010) 「道徳教育を基軸にした心の教育総合プラン」, 兵庫教育大学生徒指導研究会『生徒指導研究』 第 21 号
- 鈴木邦夫 (2015) 「誌上討論 道徳授業のセオリーと柔軟な授業づくり 解説① セオリーを大切にする立場から 失敗しない道徳授業の展開はセオリーから」, 『道徳教育』 11 月号, 明治図書
- プラトン (久保勉訳) (1964) 『ソクラテスの弁明・クリトン』 岩波書店
- 渡邊満 (2002) 「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」, 林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』 東信堂
- 渡邊満 (2013) 『「いじめ問題」と道徳教育』 (株)ERP
- 渡邊満 (2015) 「学校の道徳教育と道徳授業の可能性を拓く」, 教育哲学会『教育哲学研究』 第 112 号
- 渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編 (2016) 『シリーズ「特別の教科 道徳」を考える』 (全 3 巻) 北大路書房
- 渡邊満 (2016) 「道徳教材の選定とその取扱い」, 教育調査研究所『教育展望』 第 62 巻第 5 号

付記

本稿は科学研究費助成金「平成 24-26 年度 基盤研究 (B) いのちの教育カリキュラムモデルの開発的研究 (研究代表者: 梶田叡一 課題番号: 24330254)」と同「平成 25-27 年度 基盤研究 (C) 討論を活性化させる中学校の道徳授業実践の開発的研究 (研究代表者: 渡邊 満 課題番号: 25381027)」の研究成果の一部である。

How Can We Practice Life-Education as Moral Education in Junior High School? (2)

Michiru WATANABE^{※1} Mariko KOBAYASHI^{※2}

Keywords: bios and zoé, life-education, development stages, communicative action, Diskurs

※1 Hiroshima Bunka Gakuen University

※2 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

地域協働による教科横断的な学びに関する考察
—活動理論による学校に内在する「壁」へのアプローチ—

藤枝 茂雄

A Study of the subject crossing learning by the collaboration between Community and Schools
—The approach to "barrier" which inheres in school by Cultural-Historical Activity Theory—

Shigeo FUJIEDA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

地域協働による教科横断的な学びに関する考察

ー活動理論による学校に内在する「壁」へのアプローチー

A Study of the subject crossing learning by the collaboration between Community and Schools

ーThe approach to "barrier" which inheres in school by Cultural-Historical Activity Theoryー

藤枝 茂雄^{※1}

本研究は、全国的に体制整備が進みつつあるコミュニティ・スクールをフィールドとして、次期学習指導要領で重要視される教科横断的な学びの阻害要因とその解消のための方策について検討する。その際、「文化・歴史的活動理論」をもとに、小学校、中学校、地域それぞれに内在する「文化による枠組み」を、改善に対する「壁」としてとらえ、それを越えていくために校区の小学校、中学校、地域が、それぞれの活動システムを地域協働学校という活動システムへと再構成する実践モデルを構築する。さらに、そのモデルをもとに、地域の題材を小学校、中学校、地域の三者協働で教材化していくプロセスを通じた新しい地域協働による教科横断的な学びの場を創造するための校区連携プロジェクトを提案する。

キーワード： 教育課程, コミュニティ・スクール, 活動理論

※1 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題の所在

1 中央教育審議会答申に見られる次期学習指導要領の理念

2030年の社会と、更にその先の豊かな未来において一人一人の子どもたちがよりよい人生と社会を築いていくために、教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割について平成28年12月21日に中央教育審議会が「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」（以下、「答申」と記す。）を答申した。そこでは、「社会に開かれた教育課程」を目指すべき理念として位置付けるとともに、その理念を実現するために、「教育課程全体を通じた取組を通じて、教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくこと」¹や、「学校全体としての取組を通じて、教科等や学年を越えた組織運営の改善を行っていくこと」²の必要性が述べられている。また、情報活用能力や問題発見・解決能力などのように、特定の教科だけではなく、すべての教科等のつながりの中で育まれるものも多くあることから、何ができるようになったかを意識した指導の必要性の指摘や、学びを教科等の縦割りにとどめるのではなく、教科等を越えた視点で教育課程を見渡して相互の連携を図り、教科間等の関係性を深めるた

めの検討・改善を行っていくことの重要性が指摘されている。さらに、コミュニティ・スクールに代表される学校と地域の連携・協働を一層充実させるためにも、学校教育を通じて育むことを目指す資質・能力などについて地域と学校が認識を共有することが求められるとしている。

これらは、大きくとらえると、「生きる力」のこれからの社会の文脈の中で捉え直し、教育課程を通じて確実に育むことを目指しているものといえる。

2 教科横断的な指導に見られる実践的な課題

学校における代表的な教科横断的な学びの場として「総合的な学習の時間」があるが、学校現場においてはこうした教科横断的な学びの場における指導上の実践的な課題が看過されているケースがある。たとえば、総合的な学習の時間の成果物としてのレポートや発表等の中に含まれている誤りや指導改善の必要のある資料の取扱いなどについて、必ずしも丁寧に児童生徒にフィードバックされているとはいえない。各教科においても、身に付けるべき知識や技能が「教えるべき内容」の枠内に限定されていることが多い。さらには、それぞれの教材や指導内容を教科横断的に統合していく教師自身のスキルの問題や小学校と中学校の間におけるカリキュラム

・マネジメントの関連性の薄さという問題も軽視できないものがある。したがって、それぞれの学校において安定的に教科横断的な学びを実現していくためには、校区レベルでのマネジメントを通じた状況の改善が必要となる。

3 教科横断的な学びのマネジメント上の課題

校区レベルで教科横断的な学びをマネジメントしていく上での課題も存在する。教師に関しては、教科横断的な指導力や教材開発力をどのように高めていくかということ、学校レベルでは、教科横断的な学びの指導力を高めるための改善のプロセスを地域といかに共有していくかということが課題である。また、カリキュラムや授業の改善等について、根拠に基づき具体的に評価する地域の力をどのように高めていくかという課題もある。昨今の教育現場の実態を考慮すると、これらの課題を同時に解決するような、実効性をもつOJTとして実現できる方法を考えていく必要がある。

4 教科横断的な学びの阻害要因としての「壁」

教科横断的な学びに関する指導上の課題、マネジメント上の課題の克服を考える上で見落とされがちな阻害要因がある。それは、校内研究に関する協議の枠組みが「教員たちの自明視する教員の文化」³の中に閉じており、その枠を越えて教員の教育観や児童観などを根本的に問い直すという視点が少ないという河村（1999）の指摘に象徴されるように、学校や地域においては、歴史的、文化的、社会的に組織の役割や成員の行動を規定してきた「固有の枠組み」が存在することである。これが校区の協働による教科横断的な取組の進展を妨げる重要な阻害要因の一つとなっていることが多い。たとえば、今日の学校と地域には以下のような四つの壁を認識することができる。

（1）教科・校種の壁

それぞれの教科等には固有の目標と内容があることから中学校では元来教科担任制が一般的であり、小学校でも高学年では、理科などの教科で専科制をとるところも増えてきている。このような教科の専門性は、同一教科を担当する教師同士のまとまりを容易にする一方で、話題が学習内容に関するような協議の場などでは困難な状況を生み出しやすい。

また、小学校では大多数の教師が複数教科を担当した経験があるが、中学校では、各教師が担当教科

以外の目標や内容に対しての理解が十分ではないという実態があり、そのことが教科や校種間に壁を形成することにつながりやすい。

（2）小中学校の職務文化の壁

学年を越えた小中連携の実施においては、いわゆる「教員文化」が障壁となることもある。この教員文化については、これまでも河村（1999）による「教員たちが今まで自明視してきた教員文化に起因する共通する認識を再検討する」⁴ことの必要性の指摘や、毛利（2008）による「小学校における「理想主義的」な学校文化と中学校における「現実主義的」な学校文化の違い」⁵などの指摘がある。また、小学校と中学校を比較した場合には、その違いは学校生活の隅々にまで及んでおり、その違いが「それぞれの学校文化の中核を形成」⁶しているような状況も存在している。

（3）学習指導要領に由来する壁

現行の学習指導要領には、「基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、教科で行うことを前提」⁷とすることが明示してあることから、「活用」の力は各教科での学習で身に付けるものという考え方が一般的である。しかし、合科的な教科学習の枠組みによる授業は一般的には行われていないし、学力調査問題等においても一つの大問の中に、国語や数学、英語の学力を要する小問が混合しているような活用問題等は見られない。

また、「総合的な学習の時間」の学習は「各教科、道徳、外国語活動及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」⁸とされ、総合的・探究的な学習となるように学習指導要領に位置づけられているが、課題の探求に必要な言語的なスキルや数理的な処理など広い意味での言語活動の力を焦点を絞ってスキルアップするためのまとまった学習の時間は通常では設けられていない。さらに、教師の教科横断的な指導スキルを高めるような研修も一般的なものとはなっていない。

（4）地域と学校の役割分担意識による壁

地域と学校の間にも、地域協働による教科横断的な学びの推進を阻害する壁がある。社会に開かれた教育課程を積極的に進めていくためには、今日の学校教育が目指すべきもの、教育課程編成における

学校としての教育のねらい、子どもたちの実態、そして、実際にどのような内容やスキルがどのように指導されているのかなどを学校教育への共同参画に関わる地域の人々が理解する必要がある。しかし、多くの場合、「学習指導や教材開発等に関することは学校の役割」であり、「学校外での安全活動や学校の環境整備のサポートなどが地域の役割」であるという固定的な役割分担意識が学校と地域には醸成されている。学校での学習と身の回りの生活経験や地域の中に見られる事象等を結びつけるような学びを目指すときには、そうした固定的な役割分担意識が壁となることもある。

Ⅱ 既存の壁を越えるための先行的な実践と理論

これまでに述べてきた四つの壁を越えて行くにはどうすればよいのだろうか。この問題を考える上で、重要なヒントとなる二つの先行的な実践が存在する。一つは、広島市教育委員会による、総合的な学習の時間の学びの充実を視野に入れて専門的な言語表現や数的処理の力をつけるために特化した時間を設定した「ひろしま型カリキュラム」、もう一つは、岡山市教育委員会による、中学校区内の小中学校と地域が校区連携型のコミュニティ・スクールを構成する「地域協働学校」の取組である。以下、その二つについて説明する。

1 ひろしま型カリキュラムの実践

ひろしま型カリキュラムは、広島市教育委員会が内閣府から「ひろしま型義務教育創造特区」の認定を受けて実施しているもので、総合的な学習の時間を一部削減し「言語・数理運用科」を創設してその時間に充てていること、小学校5・6年生に「英語科」を創設していることに特色がある。

このうち言語・数理運用科は、小学校5年生から中学校3年生までの段階において「身の回りの事象や地域・世界に見られる社会事象・自然事象などをテーマとした問題解決的な学習に取り組むことを通して、言語や数理を運用する力を育み、思考力・判断力・表現力を向上させ、さらに日常生活の中で活用できるようにすること」⁹を目的としているが、この新しい教科は、既存の教科と総合的な学習の時間の間に横たわる「教科横断」に関する問題点を的確に焦点化し克服している。このことは、以下の二点に端的に示されている。

第一に、言語・数理運用科の新設に際して、教科等の指導が「知識・技能の取得が中心となっており、

それらを活用する学習や、探究的な活動を行う「総合的な学習の時間」への接続が十分ではないという面」¹⁰が見られることから、教科等の学習と総合的な学習の時間の架橋的な教科として言語・数理運用科を位置付けたことである。教科横断的な学びの推進を考える上で、この架橋的概念の意味は非常に大きく、教科等の枠の制約がある以上、教科横断的に知識や技能を活用する力を育成する場が既存の枠内のカリキュラム編成では困難であることを広島市は課題としてとらえ、新教科を立ち上げたと考えられる。この教科における子どもたちの学習の流れは、「まず、「各教科」において知識・技能を確実に習得させ、次に「言語・数理運用科」においてこれらの知識・技能を活用して課題を解決する手立てを身に付けさせ、さらに「総合的な学習の時間」において探究的な活動を行い、学校教育全体で「思考力・判断力・表現力」の向上を目指す」¹¹というものになっている。

第二に、言語・数理運用科では、思考する手立てに着目した単元開発が行われている点である。広島市は、思考の定義が不明確であることや思考・判断する時間が授業の中で確保されていないことなどの現状分析から思考力について洗い出し、「思考する手立て」と題して、「比較して考えること」、「分類・整理して考えること」、「要因となる事柄に関連付けて考えること」、「多面的・総合的に考えること」、「類推的・機能的・演繹的に考えること」、「評価して考えること」の7項目にまとめて表し、それを使う場面を意図的に組み入れて単元を開発している。

このように思考スキルベースでの指導も明確な形で取り入れられているため、学習の流れも「①情報を取り出す・連続型や非連続型のテキストから、目的に応じて情報を取り出す。」、「②思考・判断する・取り出した情報を、自らの知識・技能をもとに、論理的に考えたり、批判的に考察したりする。」、「③表現する・目的に応じて、自分の考えを言語や数学的な表現を用いて適切に表現する。」¹²というように非常に分かりやすいものになっている。また、全体的に見ても、広島市の公立学校が育成したい子どもの学力とそれに対応した内容と方法の工夫がよく表れており、非常に優れたカリキュラム構成となっている。

上記の通り、ひろしま型カリキュラムでは、小中学校の連携をめざすカリキュラム・デザインに思考

スキルを意識した表現力を明確に位置づけて、小学校高学年と中学校の学びのブリッジを構築している。この小中学校間の連携を思考スキルベースまで掘り下げてとらえた構図は、教科横断的、総合的な学習を考える上でも、校区における学校間の連携を考える上でも極めて重要であり、多くの可能性を示唆するものといえる。

2 岡山型校区連携型コミュニティ・スクール「地域協働学校」の実践

これからの学校においては、家庭・地域との連携・協働、チームとしての学校等の在り方がこれまで以上に問われることになる。国においては、学校と地域の協働を通じて、学校と地域の人々が目標やビジョンを共有し、地域と一体となって子どもたちを育む「地域とともにある学校」への転換を図るため、すべての公立学校をコミュニティ・スクールとして指定することを視野に入れて施策が進められている。

このような学校と地域が協働した体制づくりに関する先進的な取組として注目されるのは岡山市における校区連携型コミュニティ・スクール、いわゆる「地域協働学校」の制度である。

コミュニティ・スクールの制度は、平成 16 年 4 月に導入され、平成 28 年 4 月 1 日現在、全国 46 都道府県で 2,806 校の学校が指定を受けているが、岡山市では、中学校区単位で同時にコミュニティ・スクールの指定を受ける「地域協働学校」としての取組を早くから進めており、全国的に見ても公立学校園におけるコミュニティ・スクール指定率の非常に高い地域となっている。このような状況は、全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査の結果にも反映しており、平成 27 年度の岡山市の資料によると、地域・学校間連携に関する項目のうち「教科の指導内容や指導方法について近隣の中学校・小学校と連携をとっている」という質問については、小学校が 78.4 ポイントで全国平均を 11.7 ポイント上回り、中学校も 89.4 ポイントで全国平均を 13.9 ポイント上回っている。

また、体制づくりの面でも、地域協働学校の指定によって、実効性をともなう優れた行動連携が可能となる組織が構築されている。その代表的な校区である A 中学校区の地域協働学校の組織図(平成 26 年 4 月 1 日現在)を表したものが図 1 である。この図からは、校区内の公立学校園が連絡会という枠の中

で校種横断的な教師と地域のリーダーによる共同的なメンバー編成による 5 つの専門部会が設置されていることが分かる。連絡会は、公立幼稚園、小学校、中学校の学校運営協議会委員を中心として、事務局担当者として校長、副校長・教頭、教務主任、生徒指導主事などが加わっている。

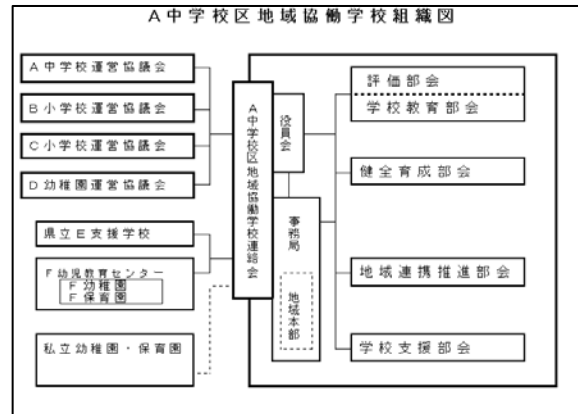


図 1 地域協働学校組織図

この校区の地域協働学校は、平成 24 年 10 月 1 日に指定を受けて以来、生徒指導上の諸課題への実効力のある行動連携を実現し大きな成果を上げてきた。この行動連携の高まりを、協働による学びの場の創造へと結びつけることによって、既存の学校と地域の連携における壁を乗り越えることができる可能性は十分にある。

3 文化・歴史的活動理論からの考察

これまでの考察において、カリキュラム、教員文化、校種等における壁と、それを越えるための先行的な実践について述べてきたが、引き続きそれらを統合するために理論面からの考察を試みることにする。その作業に当たっては、対象となる実践研究について、文化や壁の概念と関連が深いこと、小学校と中学校、学校と地域のように異なるシステム間の相互作用の構造を含むことから、文化・歴史的活動理論(cultural-historical activity theory)(以下、「活動理論」と記す。)によるシステム分析の枠組みを用いることとする。

(1) 活動理論について

活動理論は、仕事と協働へのアプローチに関する理論であり、20 世紀の後半にヴィゴツキーやレオンチェフらによって提唱されたものである。活動理論の第一世代を代表するヴィゴツキーは、「主体」、「対象」、「それらを媒介する文化的な人工物」の三つを結んだ三角形のモデルを提示した。このこと

の意味は、個人という存在と、文化・歴史的な社会の構造が切り離されてとらえられていた従来の個人-社会観に対して、個人と社会を媒介する文化的人工物を人間の行為の要因としてとらえることで、「両者のあいだにあった裂け目」¹³が克服されたということの意味する。レオンチェフらによる第二世代の活動理論では、分業に着目し、分業が共同体における個人的行為と集团的活動のあいだに分化を引き起こしたことが指摘された結果として、活動の概念は、個人という主体と共同体との複合的な相互関係に焦点が合わされることになった。さらに、エンゲストロームらに代表される第三世代の活動理論は、相互作用する活動システムのネットワークという概念的な枠組みを持つに至った。したがって、第三世代の活動システムのモデルは、少なくとも二つの活動システムの相互作用を含むものに拡張されている。

本論は、学校組織における協働を研究対象とすることから、チームワークによる協働を分析の対象とする、いわゆる第三世代の活動理論の枠組みを適用する。

(2) 活動システムの構造

エンゲストロームによると、活動理論によるワークリサーチの中核には3つの構成概念が存在するという。それは、「活動システム」、「矛盾」、そして「最近接発達領域」である。「活動システム」とは、複雑に媒介された構造を有しているひとまとまりの集团的な形成体であり、図2のような「複雑な媒体的構造をもつ集合的で体系的な形体」¹⁴として考えられている。

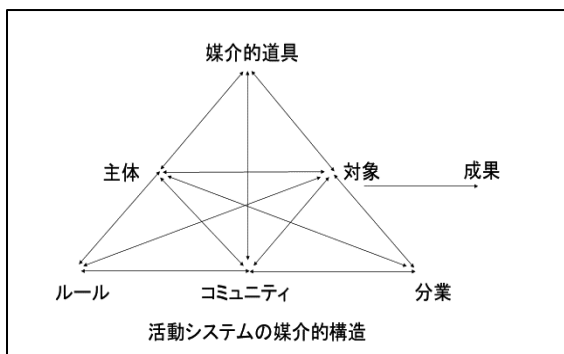


図2 活動システムの構造

(エンゲストローム「ネットワークする活動理論」2013年、P46による)

このシステムの中で個々の出来事や行為が生み出されるとともに、システム自体も「長期の社会・歴

史的な時間にわたり進化」¹⁵する。図2のモデルは、活動を多元的媒介による相互作用としてとらえるこの理論の特徴をよく表しているといえる。

エンゲストロームは、この多元的媒介のモデルについて次のように述べている。「このモデルは、活動における多元的媒介という決定的な特質を明らかにする。主体と対象あるいは行為者と課題領域の間の相互作用は、さまざまな記号や象徴を含む道具によって媒介される。しかしながら、この三角形の最上位の部分は氷山の一角に過ぎない。ルール、コミュニティ、分業といった、活動のより見えづらい社会的媒介物が、このモデルの下部に描かれている。システムの要素間には連続的な変容がある。活動システムは絶え間ない再構築そのものである。」¹⁶

「矛盾」とは、システムの二つ以上の構成要素間の緊張関係として認知されるもので、同時に「他の活動システムとの相互行為、あるいは影響に起因して、ある構成要素が他の構成要素の操作的論理を超えて変化したり発展したりすることに生じる」¹⁷ものである。この矛盾は、活動が組み替えられていくための潜在的な力としてその方向性に大きな影響を与えるものとなる。

「最近接発達領域」の概念は、ヴィゴツキーによって開拓されたもので「まだ成熟してはいないが成熟中の過程の中にある機能、今はまだ萌芽状態にあるけれども明日には成熟するような機能を規定する」¹⁸ものとして定義づけられている。このことは「人が支援や相互作用なしにひとりで何ができるかではなく、より経験のある他者の助けを借りて何ができるかということの方を吟味するなら、私たちは人間発達の潜在力をダイナミックに理解することができる」¹⁹という解釈にもつながる。エンゲストロームはヴィゴツキーの最近接発達領域の概念の意味を拡張して、「ある集团的活動システムが他の活動システムと相互作用するとき、それが支援的なものであれ対抗的なものであれ、いずれにしてもそこに生じてくる発達の潜在力を特徴づける」²⁰ととらえている。

(3) 活動システムの発達

活動システムはそれ自体が発達するものであるが、システムの発達については「学習活動」(learning activity)の概念がポイントとなる。活動理論という学習活動とは、一般的な教室で見られる教師や教材を媒介物として子どもたちの間に成立する一連の

学びのことを指すのではない。それは、「「個々バラバラの、内的矛盾をはらんだ学習行為」を織り糸として結び合わせ、「社会的に新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）」を生起させること」²¹であり、別な言葉で言えば、「歴史的に累積されてきた「アーティファクト」、「ルール」、「分業パターン」に重層的に媒介された人間の学習の「集団的な学習システム」を変化・再編させ、「新たな活動への拡張」に挑戦すること」²²である。この学習活動の力となるもの、それが、活動システムに内在する幾種類かの「矛盾」や「板挟み状態」であり、それをもとにシステム自身のもつ歴史的・文化的な枠組みをシステムの三角形の頂点に描かれている諸要素が自己更新するとき、そのシステムによって成り立っている集団や組織は最近接発達領域をわたり、新たな状況、新たなシステムを生み出すことになる。

（４）活動理論の教育改善への適用

活動理論を教育に適用した先行研究として、山住（2007）²³によるクロス・スクール・ワーキングの実践がある。山住は、創造的なカリキュラム開発を阻む壁として、異なる組織や機関の間にある伝統や文化の「壁」、異なる専門家の間の「壁」、細かく線引きされた教科間の「壁」を指摘し、その壁を大学、専門家集団、家庭地域、小学校という四つの活動システムを「対象」のポイントで統合し再構成することで、異種混成的な「ハイブリッドな活動システム」と名付けたクロス・スクール・ワーキングによって成り立つ放課後学習教室（ニュースクール）の活動システムを構築した。

次章においては、山住の手法を援用しながら、学校を取り巻く壁を、「校種・教科の壁」、「小中学校の職務文化の壁」、「学習指導要領に由来する壁」、「学校と地域の役割分担意識に由来する壁」の四つとして認識し、「小学校」、「中学校」、「地域」という三つの活動システムを統合し、新たな「地域協働学校」という活動システムモデルを構築することで教科横断的な学びの場を創造するプロジェクトを提案する。

Ⅲ 活動理論を踏まえた実践モデルの構築

1 地域協働学校活動システムの実践モデル

（１）校区の「学び」の実態の把握

教科横断的な学び生み出す力を学校と地域におけ

る協働的なカリキュラム改善によって実現しようというのが本研究の目的であるが、そのための出発点は校区の子どもたちの学びの実態把握となる。実際に、岡山市立A中学校区をフィールド・モデルとして、この校区の「学力調査検討会」で出された校区の課題の概要（図3）を用いながら論を展開していくこととする。

中学校区学力調査検討会での課題の概要

- ・岡山県の最も基本的な地理的用語の正答率が2年連続して低い。
- ・内容レベルで教科の横断図は作成しているが、思考スキルレベルでは意識されていない。
- ・小学校で用いる業者テストと、学力・学習状況調査での問題傾向に大きな差があるが、その間を埋める教材や問題を教員が作成することはしていない。
- ・地域教材の学習は、最終的に「発表」や「掲示」という形で終わることが多く、そこで不十分な学力が教師に把握されても、反復して補充する指導が行いにくい。
- ・小学校3～4年生の学習内容が反復されないまま「忘れられている」状態で6年生での学力・学習状況調査にのぞみ、不正解となっているものが多い。

図3 A中学校区学力調査検討会で示された課題（抜粋）

この校区における議論のポイントは、地域の地理に関する基礎・基本が定着していないこと、教科の横断については内容レベルでの形式的なクロスにとどまりスキルレベルのクロスという考えに至っていないこと、小学校で活用している既成の学習確認テストと学習状況調査等の間に位置付く適当な教材や問題に子どもたちが向き合う機会が少ないこと、総合的な学習の時間等で地域教材を探究する際に、「発表」や「掲示」という形での最終成果物の中に子どもの不十分な学びの状況が認められたとしても、修正や反復学習につながるフィードバックの機会を与えにくいこと、3～4年生で学んだ内容が6年生まで保持されていないことなどである。

この検討結果をキーワード化して表してみると、「生活・地域関連の題材の教材化」、「思考スキルによるクロス」、「合科的な基礎的問題や活用問題の作成」「既習事項反復の機会」などとなる。これを本論で取り上げている「教科横断的な学び」、「学校段階間の接続」、「社会に開かれた教育課程」というテーマと結びつけて一つのプロジェクトとして実現しようとするとき、従来の枠組みを越えた新しい小学校、中学校、地域の協働の活動システムが必要となる。

（２）学校と社会の活動システムの相互作用モデル

活動システムのモデルにより既存の学校の活動システムと地域の活動システムを表すと、図4、及び図5のようになる。

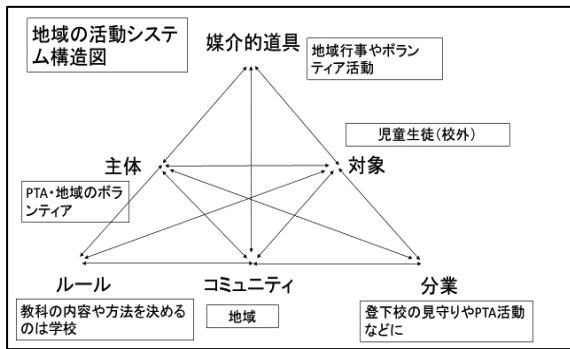


図4 既存の「学校」の活動システム

図4の三角形の頂点の「主体的道具」が意味するものは、「学習指導要領に基づくカリキュラム、教科書、授業等である。」「主体」は、教師たちであり、小学校ならば学年を単位とした教師集団、中学校ならば主として教科専門を単位とした教師集団と言えるだろう。「分業」も学年、教科、分掌における役割分担の状況を示している。これらの相互作用によって作り出されるのが「ルール」である。ここでは、教師間の暗黙の了解や習慣を含む学校文化が規定される。これらの諸要素が「対象」としての児童生徒に向けられることになる。

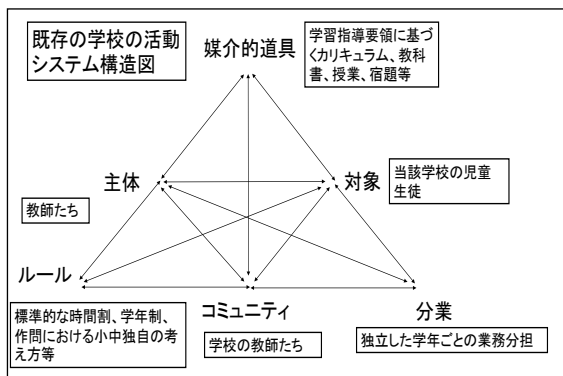


図5 既存の「地域」の活動システム

一方で、図5の三角形は、地域が児童生徒という対象に向かうときの活動システムのモデルである。地域の住民は学校外での子どもの育成に関与するという前提で活動しているため、「主体的道具」は「地域行事や児童生徒の参加するボランティア活動」となる。「主体」として位置付けられるのは、PTAや地域の学校支援ボランティアなどである。「分業」には、地域の中での育成組織等における役割分担が当てはまり、それらの相互作用として築かれてきた「ルール」の中には、教育内容や方法を決めたり実行したりするのは学校であり、地域はそこ

には踏み込まないというものも含まれている。

学校と地域という分け方によると、モデルとしてはこの二つであるが、実際の中学校区には小学校と中学校の校種があるので、小学校、中学校、地域という三者の活動システムを相互作用させ再構成すると図6のような「地域協働学校」という活動システムのモデルが新たに構築される。

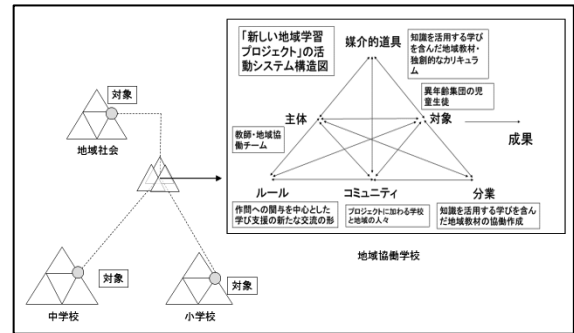


図6 地域協働学校の活動システムのモデル

この図からは、学校に備わっている子どもを対象とした活動システムと、同じく地域に備わっている子どもを対象とした活動システムを構成するそれぞれの三角形の頂点が、両システムの相互作用によって新しい頂点に再構成されていることが分かる。

学校と地域の活動システム間の相互作用により新しい活動システムへと再構成されたとき、これまでの既存の枠組みでは実現が困難であった新しいカリキュラム設計の形が見えてくることになる。

この新しいカリキュラムを設計する地域協働学校における活動システムとして、既存の小学校、中学校、地域の活動システムの三角形のモデルの中の各要素がどのように再構成されるかについて、具体的に整理すると次のようになる。

- ① 主体的道具：学習指導要領に定められた各教科等の内容から、知識を活用する学びを含んだ総合的な地域の題材を内容とした教材へ。
- ② 主体：各学校の教師から、小中学校教師―地域の協働チームへ。
- ③ 対象：各学年別の児童生徒から、異年齢集団の児童生徒グループへ。
- ④ ルール：問題作成のアウトソーシング文化から、協働による創造的な作問文化へ。
- ⑤ コミュニティ：学校と地域が分離した形から地域協働学校コミュニティへ。
- ⑥ 分業：学校と学校外という明確な役割分担から、協働による学びへの関わりの中での役割分担

へ。

これらをもとに、次章では実践の場における新たに再構成された地域協働学校という活動システムにおける教科横断的な取組の具体について考察していくこととする。

Ⅳ 活動理論による教科横断的な学びの場の創造

1 「地域学習 校区連携プロジェクト」

ここでは校区連携型コミュニティ・スクールとしてのA中学校区の状況をそのまま適用することにより、地域協働学校活動システムにおける教科横断的な学びの場の具体となるプロジェクト・モデルを提示する。

① 名称 「地域学習 校区連携プロジェクト」

② 目的

現行の学習指導要領におけるカリキュラム改善の取組を充実させる新たな場を教員文化の更新によって創り出し、教科・校種の枠へのアプローチを可能にすることで、これまでにない形の校区内連携及び協働を実現し、校区の学びに関する諸課題の解決に寄与する。

③ 内容

校区連携型コミュニティ・スクールの小中学校の教師、地域住民、指導主事等がチームを構成し、地域や生活に関する資料や子どもたちの学びの成果物等を題材として校区の学習課題を踏まえながら「知識・技能等を活用する教科」と「総合的な学習の時間」とを結びつけるような学びの場を創造する。

④ 方法

地域協働学校の組織の中にプロジェクト本部を作り、小中学校の教師、地域住民、指導主事等が協力・連携して作成した教材（主として知識・理解に関する基礎的・基本的内容の確認、及びそれらの活用力を問う問題）を、土曜課外授業の中に組み込んで学習させる。（学習形態、グループ等は地域の実態に応じる。）

対象は、小学校高学年から中学校の学年段階の児童生徒とし、校区や各学校の実態に応じて適切に対象学年やグループを設定する。

実施回数については、年間に行う複数の土曜授業のうち2日程度。1回2時間程度（説明20分、学習時間50分、解答・解説等50分程度）とする。

⑤プロジェクトの流れ（図7参照）

ア 校区の学力における課題のリサーチ

学力・学習状況調査結果の分析等の根拠を踏まえ

ながら、思考スキルベースでの学力に関する課題についても焦点化する。

活動	内 容
①	プロジェクト・チームの編成・計画作成
②	校区の学びの共同分析（知識・スキル等）
③	地域協働学校内組織における報告・協力要請
④	教材・題材等の収集
⑤	小中合同チームによる地域教材作問作業
⑥	指導主事による確認・指導助言
⑦	各学校における校内研修との関連付け
⑧	土曜課外授業で実施（⑧⑨合わせて2時間程度）
⑨	教師・地域の人々と協働での解答の吟味・振り返り・解説
⑩	地域協働学校で報告・学校評価に反映

図7 プロジェクトの流れ

イ 思考スキルに関する課題の焦点化

教師全員で校区の学びの課題を思考スキルの面からも焦点化し共有する。（図8参照）

校区の課題として取り上げたい思考スキルは？		
○印	思考スキル	課題として取り上げた理由
<input type="radio"/>	①多面的に見る	
<input type="radio"/>	②順序立てる	
<input type="radio"/>	③焦点化する	
<input type="radio"/>	④比較する	
<input type="radio"/>	⑤分類する	
<input type="radio"/>	⑥変化をとらえる	グラフを読み取るのが苦手な子どもが多いから。
<input type="radio"/>	⑦関係付ける	
<input type="radio"/>	⑧関連付ける	身近な生活に関わる力を特に重視したいから。
<input type="radio"/>	⑨変換する	文字から図、図から式への変換力が弱いから。
<input type="radio"/>	⑩理由付ける	根拠を持って交流する力の基礎だから。
<input type="radio"/>	⑪見通す	
	：	

図8 思考スキルの課題共有のためのアンケートの例

ウ コアとなる資料収集とウェビングマップ作成

地域の人々の協力等も得ながら、地域教材作成のためのコアとなる題材を収集する。収集した資料の中から適当なものを選び、教科横断的な教材化のためのウェビングマップを作成する。このとき、内容のつながりだけでなく課題として焦点化した思考スキルのつながりも重視する。（図9参照）

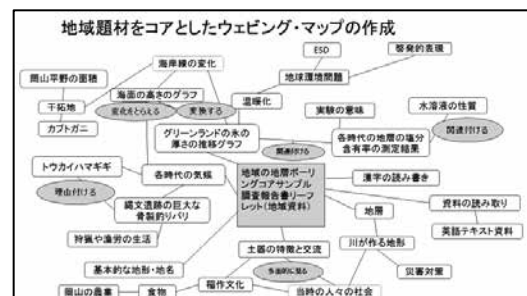


図9 ウェビングマップの例

エ 教材化作業

チームの協働により、コアとなる題材をもとに、教科を横断して知識やスキルを活用する力を確認・評価できるような協議のもととなる教材を作成する。（図 10 参照）

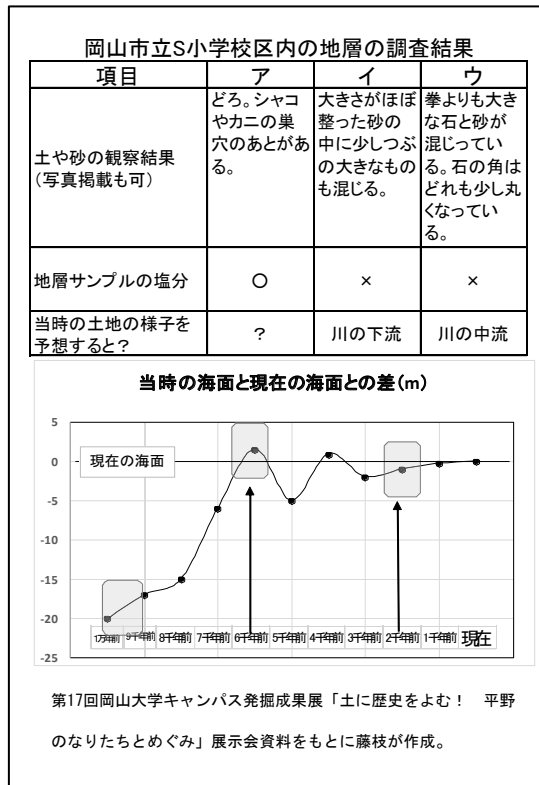


図10 教材化協議のために処理された地域の題材

その後、ウェビングマップに沿った形で、地域の題材としての特色を残しつつ、校区の子もたちの学習課題に関する内容や思考スキルを加味しながら教科横断的に基礎的な内容や活用的な内容を含む教材を追加していく。中学校の場合であれば、英語で書かれた資料を読み解くことによって、問題を解くヒントを得るという形も取り入れることができる。（図 11 参照）

図10ウェビング マップ中の項目	教材(問題)作成の具体例	関係する思 考スキル
海面の高さの グラフ	グラフの上下を逆にする操作により、時代ごとの陸地の海面からの高さを読み取る。	変換する・変 化をとらえる
水溶液の性質	塩分をヒントに、当時の地層が海か陸かを判定する方法を考える。	関連付ける
縄文遺跡の巨大 な骨製釣りバリ	骨製巨大釣りバリで釣られた魚がトウカイハマギギの可能性が高いことを自然条件から理由付ける。	理由付ける

図11 ウェビングマップを参考に作成する教材の例

原案ができた時点で、指導主事等から助言を受ける。

オ 教材作成の趣旨の共有と指導計画への反映

出来上がった教材とその趣旨を校区のすべての教師で共有し、その中に具現化されている校区の学びの課題、及び教科横断的な要素を踏まえた指導計画を立てて各自の授業に反映させる。

カ 授業の実施

対象となる学年において、主として「土曜課外授業」の時間に計画的に位置付けることによって、教材を用いた授業を実施する。取組の評価について校自己評価アンケートの結果等を用いて、学力面や学校経営面から総合的に分析する。

キ 取組の評価

校区連携の校内研修や地域協働学校の学力向上関係部会等でも取組の評価を行い、プロジェクトの成果物や評価結果を公表する。

2 期待される効果と課題

本論のまとめとして、このプロジェクトで期待される効果と実施上の課題を述べておきたい。

(1) 期待される効果

① 校区の学びにかかる課題解決への寄与

児童生徒の学びに関する課題を校区の教師全員が意識して授業改善に向かうことで、児童生徒の学びの改善に貢献することができる。

② 教科横断的な教材開発や教材の取扱いに関する教師のOJTへの寄与

小学校においては、作問スキルや地域の題材の教材化スキルの向上、中学校においては合科的な教材の取扱い、指導に関するスキルの向上に寄与することができる。

③ 教材開発力の向上

この取組によって、教師の生活経験をこれまでになかった視野から子どもたちの教材に結びつけることができるために、教材開発への意識が高まる。また、教科横断的な教材開発への関心が高まってくると、教科関連以外の書籍や資料から積極的に情報を収集しようとする意欲も高まる。

④ 校区のカリキュラム・マネジメントへの寄与

土曜課外授業というカリキュラムの内と外の継続的な領域もマネジメントの対象として全体に関連付けることで校区としてのカリキュラム・マネジメントの特色を打ち出すことができる。

⑤ 地域の学校評価力の向上への寄与

社会に開かれた教育課程のもと、地域の題材が

教材化され子どもたちの学びにつながるプロセスを地域が学校と共有することで、学校教育活動をより多面的に深く評価することができるようになる。

(2) 実施上の課題

実施上の課題として最も重要なものは、地域協働のための組織作りと人材へのアクセスである。また、小学校、中学校、地域という三者の半ば固定化された組織文化的な枠組みを再構成するという意味では、全体をマネジメントする校区リーダーの強いリーダーシップも必要となる。同時に、校区内の各学校の管理職や教職員にどれだけ取組の趣旨を周知できるかという問題や、各学校の学校経営計画との整合性の確保、時間的な制約や負担感を達成期待感に変えていくことなども重要である。

3 おわりに

本論により構築した実践モデルは、学校単独では達成できない大きな構想に基づくものである。しかし、従来の枠組みでは実現が困難であったカリキュラム・マネジメントの枠組みに一石を投じるものである。校区全体を学びの共同体に向かうような体制づくりのためにも、実際に取組を実施して効果を検証し、新たな考察に結びつけたいと考えている。

参考・引用文献

1 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び

必要な方策等について（答申）」2016.12.21 23ページ

2 同上書 23ページ

3 河村茂雄「教育心理学と実践活動 校内研究と教育心理学」日本教育心理学会紀要第38号 1999年 177ページ

4 同上書 177ページ

5 毛利 猛「香川県における「小中連携」の取り組みに関する研究」香川大学教育実践総合研究第16号 2008年 12ページ

6 同上書 12ページ

7 「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」文部科学省 2012年 5ページ

8 同上書 28ページ

9 広島市教育委員会編著「言語活動実践ガイド思考力・判断力・表現力を高める「ひろしま型カリキュラム」」ぎょうせい 2011年 17ページ

10 同上書 24ページ

11 同上書 25ページ

12 同上書 22ページ

13 エンゲストローム著 山住勝広他訳「ネットワークする活動理論」新曜社 2013年 3ページ

14 同上書 45-46ページ

15 同上書 46ページ

16 同上書 46ページ

17 同上書 47ページ

18 ヴィゴツキー著 土井捷三他訳「「発達の最近接領域」の理論」三学出版 2014年 64ページ

19 エンゲストローム著 山住勝広他訳「ネットワークする活動理論」新曜社 2013年 9ページ

20 同上書 9ページ

21 エンゲストローム著 山住勝広他訳「拡張による学習」新曜社 2008年 360ページ

22 同上書 360ページ

23 山住勝広「ハイブリッドな学校システムの開発—拡張的学習からのアプローチ—」平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書「拡張的学習と学校システム開発の介入研究—活動理論的アプローチ—」2007年 28ページ

Title: A Study of the subject crossing learning by the collaboration between Community and Schools

Subtitle: The approach to "barrier" which inheres in school by Cultural-Historical Activity Theory

Author: Shigeo FUJIEDA^{※1}

Keywords: Community Schools, Cultural-Historical Activity Theory, Curriculum,

^{※1} Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

教員養成課程における福祉教育の視点から考える
道徳授業づくりの検討
—ハンディキャップのある人の教材化に関する道徳性分析から—

坂本 清美 作田 澄泰 中山 芳一

Consideration of morality class making considered from the angle of the welfare education in a teacher education course
—From a morality analysis about handicapped person's teaching materials-ization—

Kiyomi SAKAMOTO, Kiyohiro SAKUDA, Yoshikazu NAKAYAMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

教員養成課程における福祉教育の視点から考える道徳授業づくりの検討

ーハンディキャップのある人の教材化に関する道徳性分析からー

坂本 清美^{※1} 作田 澄泰^{※2} 中山 芳一^{※3}

本研究では、教職志願者の大学生を対象とし、ハンディキャップをもつ人の生き方から自己を見つめると共に、将来希望する校種における道徳授業づくりについて検討した。授業を検討する際に、福祉教育の観点を視野に入れ指導案を作成し、中心場面、プレゼンテーションソフトの活用等を含め、道徳性を高める授業づくりについて考察した。

研究にあたり、実際に各自で作成した道徳授業づくりを交流することで、福祉教育の視点から考える道徳授業づくりに必要な道徳的価値、道徳性を高める上で重要である中心場面等が明らかとなった。

キーワード：ノーマライゼーション、道徳的価値の変容、福祉と道徳授業づくり、全人的道徳教育

※1 坂本清美（元岡山大学大学院教育学研究科技術補佐員）

※2 作田澄泰（早稲田大学教師教育研究所）

※3 中山芳一（岡山大学全学教育・学生支援機構）

I はじめに

2013年度に文部科学省より、道徳授業の教科化に関する指針が出され、道徳教育への強化が行われようとしている。理由としては、2011年の大津市でのいじめ自殺問題を受け、より道徳性をもった人間力を高めることがねらいとなっており、大きくは次の二点を挙げている。

「いじめ防止に大きな期待ができる」

「学校教育の真の中核としての役割を果たせるようすべき」

として、道徳教科化が必要だとしている。¹⁾ つまり、道徳教育の教科化を通じて、さらに道徳性を培い、人の心の痛みや悲しみにふれるとともに、善を尽くし徳をつむことへの判断力の必要性を意味している。また、戦後間もない頃には、かつての「修身」が廃止され、それに代わるものとして道徳が取り入れられてきたが、教科化することは悲願とされてきた。しかし、前にも述べた「いじめ」をはじめとする様々な児童生徒に関する諸問題が後を絶たない現実がある。こうした著しいモラルの低下を改善し、児童生徒の心を磨くためにも、道徳教育の要である特設道徳授業のあり方が大きく問われようとしている。

これらの課題をふまえつつ、筆者（坂本、作田）は、文部科学省が学習指導要領（道徳編）に明記す

る道徳的価値項目をはじめとする指針だけでなく、より内容の充実した全人的な道徳授業を構築していく必要があると考える。そのためには、副読本等の文章における資料を活用した授業のみではなく、多くの人や自然等の生き方に直接ふれ、感じる必要がある。そうすることで、自分自身の姿を大きく見つめ直し、心に響くこととなる。また、国際化、福祉・特別支援教育、自然等の幅広く多面的な視点から道徳の在り方を検討していく必要がある。つまり、生きているもの全てにおいて、生きることへの意味を問う福祉と関連付けた道徳教育が重要ではないだろうか。

これまでも先行研究として、仲本(2002)は、児童文学作品における「ダウン症候群」の教材内容を分析し、ハンディキャップ者同士を囲む人々の思いにふれ、今日の福祉国家としての日本社会の在り方について考えさせる授業づくりが検討されている。しかし、仲本(2002)によると、ハンディキャップ者を題材とした教材を使用した出版社の頻度は少数に留まり、福祉に関する道徳教育の困難さが懸念される。²⁾ その他のハンディキャップ者を対象とした教材化に関する授業分析については事例が少なく、今後の福祉国家日本を取り巻く学校教育において、必要不可欠となるものと思われる。

また、道徳教育全般については、全国の小中高等

学校での道德教育が推進され、道德性が向上したという報告が幾つもなされている。しかし、児童生徒たちの心の中に真に道德心が培われているかどうかは疑問である。何故ならば、児童生徒自らが主体的に関わり、命の重さを感じ取るものない非人道的な行為が多くみられるためである。

以上の点を踏まえ、道德授業自体の在り方を大きく見直し、児童生徒たちの心に大きく響き、道德的実践力としての効果が期待できるものであることが重要である。そのためには、一時間及び、学期、一年間の中で、「何をどう考えさせたいのか」という視点が大事である。あくまでも、児童生徒自らが自律的に主体性をもち、思考、活動できることが重要である。このように主体性が育まれることにより、道德性が大きく向上しているものと思われる。そして、本稿では全人的な観点から道德性を向上させていくため、福祉教育の視点から考える道德授業づくりの必要性和目的について次に述べるものとする。

II 研究の目的

今後将来の学校教育に向けて、教職を志願者とした大学生を対象に、皆がともに社会で生きていくことのできる平等な視点（ノーマライゼーション）をもち、一部の人々だけではなく、全ての人々にとって幸福かつ、豊かな道德性をもつことができる人間育成を目的とする。また、「いじめ」問題等の非道德的な問題行動を減少させ、自然や人、あらゆる生活環境の中から、愛と心情を感じとり、多くの善を行うことのできる人間育成を目的とする。

これまでも我が国日本では、多くの道德研究が行われ、授業研究においても実施されてきた。しかし、痛ましい事件や問題行動が後を絶たず、今まで通りの道德授業であっては、将来巣立っていく児童生徒たちにとって、道德性に富んだ人間になることは難しいと筆者（坂本，作田）は指摘する。

また道德教育については、子どもたちの生活の中での生涯学習としての側面をもつと考えられており、家庭、学校、地域を行き来する子どもたちは、例えば国連の「子どもの権利条約」（1989年採択，1994年日本批准）では、大人と同じように人格と人権を尊重され、「小さな市民」「小さな主権者」として社会参加していく権利主体として明確にされている。いじめ問題にしても、学校における道德教育のみで、早急に解決できるとは言えない。学校は、単なる「教育」の場ではなく、「小さな市民」である子ど

もたちの総合的な育ちの願いを受け止め実現していく子育ての場であるということを、教員養成課程で学んでいる教員志願者の学生らにも実感してほしいと願っている。求められる「教育」の分野の役割が肥大化し、「福祉」の分野との連携が弱いとはいえ、「子育て」の概念が内包している「福祉」と「教育」と「文化・芸術」の領域に重なり合う営みが、今日の日本社会においては、分離しつつ進展しているところにも問題があるのではないかと考える。それらを踏まえ、子どもの教育と福祉をめぐる制度改革は求められている現実がある。また、教育の分野では、「いじめ」「不登校」を生み出している学校に批判が高まる中で「学校のスリム化」が叫ばれるなどの現実がある。地域での取り組みの役割は、「子育て・文化」の協同は進んだ方がいいと考える中で、学校の内外で子どもの声に耳を傾けていくことが求められ、生活をともに楽しむ姿勢が必要なのではないかと思われる。そのため、今一度学校、教師の役割を考える機会が必要ではないかと考えた。

以上の側面から本研究では、教員養成課程において、ハンディキャップをもつ人の生き方を事例として取り上げ、福祉教育の視点から自己の生き方を見つめ、道德的実践力を高めるための道德授業づくりについて考察した。

III 研究方法

本研究は、教職総合実践演習において、下記に示す要領で実施した。なお、研究による講義概要、内容については、以下に示す通りである。

本稿の執筆にあたっては作田が講義実施、坂本が主たる考察、中山が全体考察を行った。なお、本研究にあたっては、実施大学の承諾を経て行っている。

<対象>

岡山県内における大学3年生、教職課程教職志願者、男性：3名、女性：15名教職実践演習15時限（90分/時限）のうち、2時限分を集中講義として行った。実施時期は2014年6月に実施した。

講義では、各々が目指す教員免許校種を想定し、以下に示す福祉に関する道德教材を基に、一時限としての道德授業を立案（略案作成）した。その後、プレゼンテーションソフトを活用し、授業を進行させるポイントとなる点についてスライドを作成し、道德授業の方法論について検討した。その際、学生たちの道德的価値分析を基に、全人的な視点から心に響く道德授業づくりが行えるよう留意した。

<福祉に関する道德教材の内容>

自閉症、目が不自由で育った A さんの生き方についてふれる。A さんは、ハンディキャップをもちながらも音楽と出会い、ピアノを学ぶ。音楽（曲）を聞くことで音を脳で記憶し、ピアノで自在に演奏することができる。A さんは音楽と出会うことで、毎日、ピアノを演奏する生きがいを得た生活を送っている。楽譜を見ることは困難だが、聴覚で一度聞いた曲は完全記憶され、ピアノを通じて曲にすることができる。こうしたハンディキャップを個性として生きている人の内容である。

IV 結果と考察

1 道德授業づくりにおける資料の道德的価値分析

Ⅲでの指導案の要領に沿って、大学生の自分自身が目指す校種を想定し、授業づくりを考察した。まず初めに、VTR「目の不自由な人から学ぶ」を基にして、各自が目指す校種に向けて、どのような道德授業を立案すべきか検討した。授業立案にあたり、本資料である VTR から、本時で目指す道德的価値に関する中心項目について学習指導要領を参照し、検討した。その結果、大学生による希望校種ごとに考えた道德的価値の中心項目が次のように出された。下記は、大学生が各々の希望校種ごとに考えたものをまとめたものである。

表 1 道德授業づくりにおける目指す中心項目

※道德的価値項目の設定の数は問わない<>内は数を示す

幼稚園教諭 人数（1名）
1-(2)希望、勇気、不撓不屈 1-(6)向上心、個性伸長
小学校教諭 人数（2名）
1-(2)希望、勇気、不撓不屈<2> 2-(3)信頼・友情、助け合い
中学校、高等学校教諭（保健体育）（7名）
1-(2)希望、勇気、不撓不屈 1-(3)自主・自律
1-(6)向上心、個性伸長<3> 2-(2)思いやり・親切<2>
2-(3)信頼・友情、助け合い 2-(5)尊敬・感謝<3>
3-(2)生命尊重 4-(1)役割と責任の自覚
4-(3)公正・公平、正義<2> 4-(5)家族愛

中学校、高等学校教諭（地歴・公民）（4名）
1-(1)思慮・反省、節度・節制
1-(2)希望、勇気、不撓不屈<2>
2-(4)寛容・謙虚 2-(5)尊敬・感謝 3-(3)敬虔
高等学校教諭（看護）（2名）
1-(6)向上心、個性伸長 2-(2)思いやり・親切
2-(3)信頼・友情、助け合い 2-(4)寛容・謙虚
養護教諭（2名）
1-(6)向上心、個性伸長
2-(2)思いやり・親切 2-(3)信頼・友情、助け合い

☆項目別計

1-(1):1	1-(2):6	1-(3):1	1-(6):6	14
2-(2):4	2-(3):4	2-(4):2	2-(5):4	14
3-(2):1	3-(3):1			2
4-(1):1	4-(3):2	4-(5):1		4

計 34

以上の道德的価値を考察すると、学習指導要領の示す4つの視点における道德的価値項目が考えられており、発達段階に応じた道德的価値が見出され、比較的、設定価値項目を拡張して検討していることが分かる。これは、学生達が授業を行うにあたって、中高生という思春期での発達段階の「いじめ」「非行」を含む、今日の学校教育問題等の背景が伺われる。

また、テーマが「目の不自由な人から学ぶ」ということもあり、自分自身で自立を目指し、日々努力していく姿が描かれているため、1または2に関する価値項目が中心となって検討されたものと思われる。

2 道德授業づくりにおける授業の中心場面の考察

授業の組み立てにおいて、福祉教育の視点による道德授業づくりを検討するにあたり、授業受者が道德的思考判断、葛藤し、今後の生活の過程において、道德的実践力として生かされていくことを目標とし、授業の中心場面を考察した。その結果、ほぼ全員の回答により、「Aさんがハンディキャップを克服し、今日も全力で頑張っている姿」を中心場面として選択していた。少数の回答では、2名の学生から、「Aさんを支えている両親の姿」とあった。大多数の上記下線部の回答の理由としては次に示す通りであった。

表2 道徳授業づくりの中心場面の設定理由
(抜粋による)

- ・例え、ハンディキャップがあっても一生懸命になって取り組むことで、こんなに輝くことができると思った。
- ・人は人、生きているのは同じことを感じてもらい、人は皆、ハンディキャップのある人への思いやり、助け合いが大事ということを感じてもらいたい。
- ・目が不自由でも、特技があれば輝くことができる。だから、みんな違ってみんないいということを伝えて、考え方をそう思ってほしい。
- ・言葉や文章だけでなく、心で伝えることを分かってほしい。
- ・例えハンディキャップがあっても、同じ一人の人間としてみてほしい。
- ・人はそれぞれ他人にはない個性をもっており、それを理解してもらうため。
- ・Aさんのどこが凄いと思ったのかを基に今の自分を見つめ直し、これからの自分に役立ててほしいから。

中心場面のほとんどの回答が、Aさんがハンディキャップを克服している姿に着目していることが分かる。理由としては、上記に示した回答の通りであり、ハンディキャップではなく、一つの個性として受け入れ、社会全体として、皆平等に生きていくという思考（ノーマライゼーション）が伺われた。そして、最後の回答理由にもあるように、「例えどのような環境下にあろうとも、どのような状態になろうとも、全力で一つのことに向かって取り組むことで、自分を好きになり、自他を大切にできるようになることができる」とあり、自他を愛する道徳心を培うことを目標としていることが分かる。こうした回答から分析すると、ハンディキャップのあることをただ単に個性として捉えるだけではなく、社会全体としての福祉国家としての在り方を考えさせられる授業づくりを検討していることが分かる。また、具体的な道徳授業展開例として次の作成事例を取り上げ分析する。

図1に示すのは、小学校教諭免許状取得希望の学生の道徳授業略案である。この学生は、展開の中心発問で「ハンディキャップについて考える」場面を大きく取り上げ、人間としての生きるという本質の道徳的な生き方について考えさせていこうとしている。また終末では、ハンディキャップをもつか否かではなく、皆同じ人間としての尊厳があることを伝えようとしている。つまり、皆が「平等に生きる」という人間としての権利があり、善く生きようとする

ることにハンディキャップの有無は関係ないことを強調しているのではないかと考えられる。本時での不自由な A さんの生きていく姿から、何をどのような視点で道徳授業を組み立てていくかが重要となる。

1, 2 で示した道徳的価値, 中心場面を十分に検討しておくことは絶対不可欠であることと, 授業者がどのような生き方に対する視点をもって授業に望むかが大切なことと言える。本時であれば, ハンディキャップをもつ A さんの生き方を授業者がどう捉えているかが重要な道徳授業づくりでの重要な鍵となる。前にも述べたように, ハンディキャップがあるか否かではなく, 一人の人間として, どう考え, 生き抜いていこうとし, 幸福を追求していくかによって, 誠の道徳性が生まれてくるのではないだろうか。

図1 道徳授業指導略案の一例

[illegible]

3 授業づくりへのプレゼンテーションの効果

各自の学生が立案した道徳授業を基に、プレゼンテーションソフトを活用し、授業展開のためのスライドを作成し、作成したスライドを用いて意見交流した。以下に示すものは、交流後の感想であり、自

分にはない授業展開を交流することで、各自の心に新たな道徳的価値の設定が考え出された。

表3 スライド作成による道徳授業づくりへの効果

＜スライド作成による交流の感想より＞（抜粋による）

- ・私は「みんな違ってみんないい」という内容であったけど、感謝という視点もあって関連できた。
- ・この意見交流は、3～4人という少人数のものであるにも関わらず、誰かに見てもらうというのは、すごく自信がなくてとても不安になった。その中で、相づちを打ち、真剣に聞いてもらえたので、その面では安心感が生まれ、後半になるにつれ、とても話しやすく感じた。
- ・3人での意見交流で、3人とも違うことを考えていたのでも、多人数で意見交流をすると、もっと違った考えを知ったり、考えたりすることができるのだと思った。
- ・同じ映像を見ていても一人ひとり違う考えをもっている。この考えるという力が、これからは必要だと思った。
- ・同じVTRから考えた指導案でも、人により着眼点が違うので、同じ学年内で授業を行うとしたらテーマを共有し、指導案を作成する必要があると感じた。
- ・当たり前という考え方が人によって違うし、また感じ方も個性によって違ってくるものだと思う。焦点をあてている場所は絶対人それぞれ違うものであるし、また、それに対する自身の意見も違っていて参考になった。

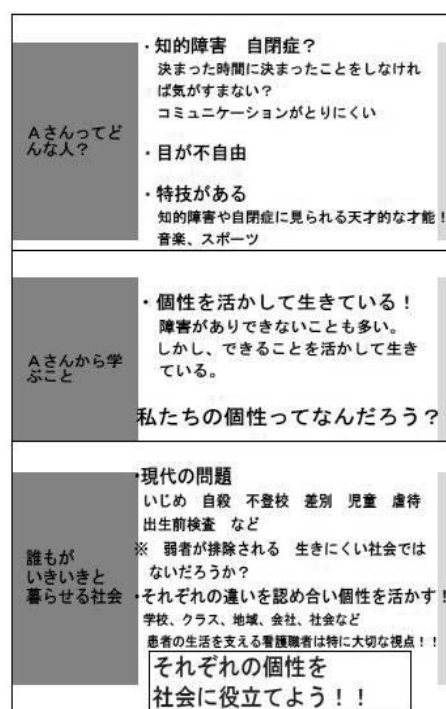
表3から分かるように、道徳授業展開のためのスライドを交流したことにより、多面的な見方・考え方がなされ、各自の心の中に新たな道徳的価値を見出した授業カリキュラムへの志向が伺われる。また、スライドのタイトルや配色等の工夫について言及されており、授業受者である相手意識をもった意識が芽生えている。その結果、学生達の心の中には、「もっと、違った面から授業をつくりたい」という肯定的な意識が高まっていった。

上記に示すように、感想の中には目的校種やスライド作成の内容によって個々に違うため、異なるスライドを交流することで、新たな価値が見出されたものと思われる。なかには交流することで、相互に相づちを打つなどし、自信につながった学生もいた。これは、スライド活用コミュニケーションにより、相互に認知された結果引き起こされた肯定的な結果

であると考えられる。

次に講義において、交流時に活用したスライドを分析する。図2に示すのは、その交流を行った時の学生（高等学校教諭＜看護＞）が作成したスライドの一例である。スライドの内容では、確かにAさんにはハンディキャップがあることが示されているが、ハンディキャップがあることを困難であるとは捉えていない。個性として生かしてできることを行い、生きようとする道徳的な視点から示されている。さらには皆平等な視点による「私たちの個性」について考えていく道徳授業づくりが考察されていることが分かる。そして、その個性を互いに認め合うことで、社会の様々な集団の中において、自己肯定感を高めていくことができる。そうすれば、自ずと社会のあらゆる集団の中から、今日のいじめ等の諸問題が減少していくはずではないだろうか。そして、スライド活用コミュニケーション行為により、道徳的価値が共有することで、各自の心で価値葛藤が生じ、新たな価値観が生まれた。図2に示すスライドを作成した学生の回答には、「親、社会への感謝」という生きていること自体への感謝の念をもった道徳性が培われていた。もはや、この学生の心の中には、ハンディキャップをもつという意識は全く感じられず、皆が平等に生きていこうとする、ノーマライゼーションとしての道徳観の表れであると感じられた。

図2 学生が作成した道徳授業展開スライド一例



なお、次にスライド活用コミュニケーションによる新たな道徳的価値を校種ごとにまとめたものを示す。

表4 スライド活用コミュニケーション後の新たな道徳的価値（一部抜粋による）

<p>幼稚園教諭 人数（1名）</p> <p><道徳的価値>個性を知る，夢，自信</p> <p><理由></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分について知り，人と比べない，自分は自分である。その個性が未来へとつながると思った。
<p>小学校教諭 人数（2名）</p> <p><道徳的価値>個性，尊敬，感謝，感動，思いやり，希望，勇気，生命尊重</p> <p><理由></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハンディキャップがあってもそれを上回る特技があつてそれで感動する人もいる。
<p>中学校，高等学校教諭（保健体育）（7名）</p> <p><道徳的価値>表現，平等，個性，生きる，幸せ，相互理解，尊敬，自由</p> <p><理由></p> <ul style="list-style-type: none"> ・表現をすることは大切であり，それは平等に与えられている。 ・人それぞれに個性があり，それは誰かが評価するものではない。 ・生きていく上で必要な能力であり，「生きる」ということはどういうことなのか分かるから。 ・一人の人間として生きる権利はあるので，ハンディキャップがあるのも個性であるし，一人の人間として平等に接することも大事であるから。 ・各自だけの理解では一方的になり，偏見につながる。
<p>中学校，高等学校教諭（地歴・公民）（4名）</p> <p><道徳的価値>幸せ，可能性，個性を大切にする，個性を受け入れる，自信</p> <p><理由></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人と違うことは，不幸でも何でもないことを生徒に知ってほしいと思ったから。 ・ハンディキャップをかかえている人は，普通のことができないという偏見は可能性を潰してしまうことがある。偏見をもたず，その人のことを見たとき，様々な可能性が見えてくると思ったから。 ・ハンディキャップも個性と考えるから。 ・自分に自信がない人が多すぎる。ハンディキャップがあっても「あなたはあなたでいいんだよ」ということを伝えたいから。

高等学校教諭（看護）（2名）

<道徳的価値>個性伸長，地域で生きる，違いを認め合う，相手を知る，相手を受け入れる

<理由>

- ・今の現代，いじめや自殺などの問題があるが，個性を出さず，違いを認め合っていないからではないかと思う。また，ハンディキャップのある人を施設から地域へ移行する政策が行われており，重要なテーマだったため。
- ・一人の人間として相手を見つめ，ありのままの相手を受け入れることから，道徳的価値がみえてくる。

養護教諭（2名）

<道徳的価値>寛容の心，友達・自分の個性を大切にする，自分とは違った人を認め合う

<理由>

- ・個性伸長というテーマに沿って学習を考えていくと，もっといろんな人の様々な面を見ることが大切だと自分自身が感じたので，それは広い心で物事を見る視点が必要だと思ったため。
- ・「自分」の気持ちを持ち，他者を認めることで幸せに感じる。

表4の道徳的価値を見ると，対象の発達段階が高くなるにつれて，「相互理解」「認知」「幸福追求」「生きる」といった価値が見出され，社会全体で皆が平等に幸せを感じながら，生きていくことへの強い希望を感じ取れる。さらに，高等学校（看護），養護教諭では，「地域で生きる」「相手を知る」「寛容の心」という価値が見出され，社会全体で生きていくための具体的な道徳的価値が明示されていることが分かる。また，全ての校種に共通な点として，「個性」或は「個性の伸長」としての価値が見出されている。これは，ハンディキャップがあるか否かに関係なく，皆が共に認め合い，理解し合うことで，平等な社会がつくられ，真の自由と幸福感をつかむことができることを示すものと推認される。

表1のスライド活用コミュニケーション前に検討した道徳的価値と比較すると，以前にも述べた「個性」「認知・理解」「幸福追求」「寛容な心」「平等」という価値が全般的に見出されていた。また，コミュニケーション前には，「個性」としての価値は数人にみられたものの，コミュニケーション後ほど多くはなかった。さらに，表1では「思いやり」「助け合い」という価値が多く出されていたが，表4のコミュニケーション後では，「個性を受け入れる」（中学校，高等学校教諭＜地歴・公民＞），「違いを認め合

う」(高等学校教諭<看護>)という皆が平等である視点に立った言わば、ノーマライゼーションとしての道徳的価値が見出されている。

以上から分かるように、スライド活用コミュニケーションまでの過程を経て、相互主体的に価値が共有化され、学習指導要領で提示されている道徳的価値がさらに拡張され、社会全体としての幸福追求を目標とした視点となっている。このように福祉教育の視点から検討し、授業を立案したり、道徳的価値を分析したりすることで、真の道徳的価値の追求から、真の幸福追求へと道徳的価値が見出されてくる。こうした場合、授業受者のみでなく、立案する授業者にとっても、道徳的価値の視点が今までとは大きく違った視点から考えていくことになる。つまり、道徳授業立案に関わり、資料から道徳的価値分析をし、スライド活用コミュニケーションまでの過程を経ることにより、学生たちの心に上記で述べた新たな道徳的価値を見出すこととなる。なお、教員養成課程による福祉との関連付けによる道徳指導案作成、資料分析においては、ハンディキャップをマイナスとして捉えるのではなく、肯定的に捉え、皆が平等に幸せに生きていくことへの全人的な道徳性を見出すこととなった。

V まとめと今後の課題

1 福祉の視点から考える道徳授業づくり

IVの結果からも分かるように、Aさんというハンディキャップをもつ人から人間としての生き方を考え、はじめはAさんの生き方のみに注目した道徳的価値(個性の伸長、不撓不屈、自主自立等)であった。しかし、スライド作成及び、スライド活用コミュニケーションを行うことで、その人をハンディキャップとして見るのではなく、個性としての見方、平等、寛容な心等のノーマライゼーションとしての道徳的価値が見出された。これは、コミュニケーションを行う以前に、道徳指導案を作成し、授業進行用のスライドを作成することで、「何をどのような視点から道徳性を培いたいのか」「どのようなテーマの道徳の中心項目とするのか」について検討しながら授業を考察する過程の中で、Aさんのハンディキャップのみ着目するのではなく、一人の同じ人間としての生き方について考え出されたため、道徳的価値の変容したスライドが作成されたのではないと思われる。さらに、こうして作成されたスライドを用い、コミュニケーション行為により価値が共有され

ることで、「自分とは違う観点である」という意見が出され、自分自身の心の中で価値葛藤が生じたものと思われる。このような価値葛藤を通じて、これまでに生きてきた道徳的価値が大きく覆されることとなり、心の中に深く響くようになる。

次に、講義の最後に学生たちに「どのような道徳授業が道徳性を高めることができるか」という質問に対し、アンケートをとった結果の一例を紹介する。

① 今日の講義で、「個性」というものを私たちはどうとらえているか、また、表現することの素晴らしさを考えるきっかけになりました。自分が教師として、道徳授業をする際、「自分のことを考えてみる」ということを大事にしたいと考えます。相手のことは見えていても、本当の自分をきちんと見てこそ、相手のことも違った視点から見ることができると思ったからです。そうすると、「個性」についても違う見方ができると思います。表現することは、私たちが生きていくためには大切なことだと思います。表現の仕方にはたくさん方法があることを知り、考えることができました。(中高<保健体育>)

② 道徳授業では、文科省が定めた項目に当てはまるもののみでは決して、道徳性を高めることはできないと思う。偏見を捨て、物事を見ることができたとき道徳性は高まると思う。AさんのVTRを見て、やはり人間にはすごい可能性があり、偏見があつてはいけなかったと思った。(中社<公民>)

③ 生徒と一緒に考え、その人の立場に立って道徳を考えれば、道徳性を高められるのではないと思う。人間は一人ひとり違い個性があり、その個性が目に見えるもの、思考、様々な所にあるわけであり、それらを受け入れることができるよう教育に視点をおくべきだと考える。倫理やモラルや常識は学校で学ぶものではあるけれど、思いやりは自分で育てるものだから、その手助けができるように教えていきたい。(高等学校<看護>)

④ Aさんが楽しそうに生き生きと音楽活動をしていた姿が忘れられません。“生きがい”をもつことは本当に人を変えるのではないかと思います。また、Aさんはハンディキャップをもっているが、“できないこと”に目を向けるのではなく、

“できるところ”に目を向けることが大切だと気づかされました。道徳性を高めるためには、人と違ったところを認め合い、自分を大切に考えることのできるような授業が必要だと考えます。(養護教諭)

以上のアンケートの記述にもあるように、「個性」としての捉え方をもつことにより、心の中に、皆が平等に暮らしていける社会としての視点をもつことができたものと思われる。これは、言わば、ノーマライゼーションとしての皆が平等に幸福を追求していくための、より善い生き方を念頭においた道德教育を目指すことに気づくことができたものと思われる。特に④では、その人の立場に立った考え方をを行うことで、自他の尊厳を重視した道徳的な見方・考え方をを行う必要がある点について述べられている。

では一体何故、このような福祉としての見方・考え方をもった道德教育が必要であるのだろうか。それには、この社会で暮らす人々という視点になって考えた時、私たち健常者のみがこの世で暮らす生命ではない点にある。さらには、他の動植物、自然を含む、ありとあらゆる地球上の環境の中で、私たちは生かされている点も軽視できない。こうした側面から、「生きる」ということを考えた時、決して自分たちだけが生きている社会ではないことは分かるはずである。その他にも、多くの言語、文化の違う国々の人達、高齢の人達、幼い子どもたち等、様々な人々がこの全世界に暮らしている。その中で、私たち一人ひとりも社会の一員として、どう生きていくのかについて考えることができ、より道徳的により善く生きようとする意欲が高まってこそ、道徳的实践力も向上し、皆が幸せに暮らせる社会を創ることができる。そして、道徳的实践力を誠の意味において身につけていくためには、「生きる」という意味をさらにグローバルな視点から考えていく必要がある。

本研究では、Aさんという一人のハンディキャップをもった人間のVTRをきっかけとして、道徳的に生きることへの全人的な追求により、どうあるべきことがより善く生きることにつながるのか、真に心に問いかけることで、道德教育を考えさせられた授業づくりとなった。前にも述べたように、道徳的に生きるとは、「より善く生きる」ことであり、より善く生きるためには、皆が平等に幸せに暮らしていける社会をつくっていくことが大切である。そのためには、発達段階に応じた学校教育における道德授業

をより、多面的な視点から検討していく必要がある。

さらには、どのような道德授業づくりにおいても、授業受者に何をどのような視点から道徳性を高めていくのか、具体的なカリキュラムづくりの構成を考えていかななくてはならない。そのためには、②の意見にもあるように、文部科学省が例として挙げる価値項目によるもののみであっては、本当の意味での道徳性は高まらないかも知れない。つまり、一つの題材の中からも多面的な見方・考え方を見出すことにより、潜在的な多くの道徳的価値は存在することとなる。本研究の場合、一見、ハンディキャップをもったAさんに着目すると、「努力」「不撓不屈」「家族愛」などといった、Aさん本人の努力する視点による道徳的価値の設定となりがちである。しかし、本研究の結果、プレゼンテーション活用コミュニケーションにより、一方からの道徳的価値の見方・考え方ではなく、「個性」「尊厳」「相互理解」「認知」「平等」などの道徳的価値が拡張化された、皆が幸福に生きていくための道徳的価値に変容した。このように、福祉の視点から道德授業を考察することで、授業立案者自身も「皆が平等に幸せに生きることができる」といった概念をもち、福祉としての道徳的価値が高まることとなる。

また、授業活用におけるスライド作成を行うことで、本時で授業者が何をどのような視点で道德授業を構築し、どのような道徳性を培っていきたいのか明確になってくる。こうした、授業者の綿密な準備により、授業受者にとって、どのような視点から本時の道德授業を受け、思考・判断を行っていけばよいのか考えさせられることとなる。そして、さらには、道徳的価値の拡張、道徳性、道徳的实践力を高めていくこととなり、教師力の向上へとつながる。

2 「誠の道徳性」を高める魅力ある授業づくりと今後の課題

「誠」の道徳性を高めていくために必要なこととして次の点を指摘する。

- ① 資料の内容を多面的な角度から考察し、拡張した道徳的価値分析を行う。
- ② VTR、スライド等を活用し、授業受者にとって、興味関心をもち、自分自身のこととして考えやすい魅力あるものを用いる。
- ③ 皆が幸せに生きること（全人教育、福祉）の視点から、道徳的価値を考え、人間としての本質的な生き方を追求した授業づくりにする。

- ④ 授業受者が考えやすい題材（人物、自然等）を用意し、授業形態（展開等）を工夫する。
- ⑤ 中心場面を必ず設定し、授業受者たちが主体的に考え、葛藤、判断していく場面を多く取り入れた授業づくりを行う。

特に、⑤のように中心場面を設定し、主体的かつ、自分自身のこととして捉えることができるような授業づくりを行っていく必要がある。つまり、「考えてみたい」「自分だったらどうするだろう？」というように自分自身のこととしての関心を持ち、考え、判断することで道徳性が高まっていくこととなる。こうした過程の中で、ときには心に深く感じたり、あまりの悲しさであったりして涙を流す場面も起こり得るかも知れない。しかし、こうした大きな葛藤場面を通じて、人は大きく成長し、道徳性も高まることとなる。

また、③のように皆が幸せに生きることのできる、福祉としての視点から道徳授業づくりを行うことで、「一人の社会の人間としての生き方」による誠の道徳性を高めることになると考えられる。②でも挙げたように、資料を選択するときに重要な点として、授業受者にとって興味・関心を抱くものでなくてはならない。また、興味・関心を抱くとは、授業受者にとって、今日の課題として心に響くものでなくてはならない。例えば、いじめ等の問題が起きている集団であれば、いじめに関する資料を用い、かつ発達段階も同等のものを扱う方がよいと思われる。本資料の場合においては、福祉という視点から、健常者のみを対象にした生き方を考えるのではなく、全ての人々がともに幸せに暮らしていくことにできるといった道徳的価値を見出し、自分自身の生き方を見つめ直してほしいという強い願いが込められている。そして、このように人物の生き方から学ぶことで、自分自身の生き方と対比して道徳的価値について考え、自分自身の今後の生き方を改善させていくことにつながる。つまり、授業受者にあった資料内容を選択し、VTR やスライドを用いて、視覚的に訴えていくことで、効果的に働いたものと思われる。また、授業進行のためにスライドを作成することで、中心道徳思考部分が明確になり、授業受者にとっても、どこの部分を中心に考え、判断していけばよいかが分かり、道徳性の変容にも大きな効果をもたらすものと予測される。実際にも本講義において、大

学生がスライドを作成し、交流することで、道徳的価値も大きな変容を遂げることができていた。

本研究では、教員養成課程において、Aさんの資料を基にし、道徳的価値分析について、スライド作成コミュニケーションを経て、道徳的価値が多面的な角度から考察されることとなった。そして、今後、教員となる大学生にとって、ノーマライゼーション、福祉としての道徳意識が高まったこととなる。こうした道徳的価値を授業立案者が抱くことにより、授業受者への道徳の教授の方法、培いたい道徳性も大きく変容していくものと思われる。したがって、授業者である立案者がどのような道徳性を培おうとしているかによって、授業受者の道徳心も大きく変わってくるかが予想される。また、授業者である授業立案者が、授業受者にとって高い関心を抱く題材を用意し、授業受者たちにとって今日課題となっていることを多面的な角度から考察した道徳的価値を設定することが重要である。そして、本時で明確な道徳的価値分析を行い、授業受者にとって、道徳的思考を行いやすくするためにスライド活用等を行い、関心を抱くようにすることが大切である。

今後の課題として、本研究では、福祉の視点から考えた道徳授業づくりについて、スライド作成コミュニケーションによる道徳的価値が全人的な視点により拡張することが分かってきた。しかし、対象である教職を目指す大学生での講義はまだ、一カ年のみの実践であり、今後も福祉教育の視点から考える道徳授業づくりを実践し、他年度の実践と比較分析する必要がある。また、本講義においては、対象が成人である大学生であったため、スライド作成コミュニケーションにより、他者の意見を尊重しつつ、有意義なコミュニケーション行為が成され、道徳的価値は「個性」「幸せ」「平等」「相互理解」等の広い視点に立ったものへと変容した。しかし、授業受者が発達段階によっては、幼い場合、同じような道徳的価値が見出せるかどうかは不透明である。そのため、より道徳的価値を深め、全人的に皆が幸せに暮らしていくことのできる、より善い生活に向けた授業づくりを再検討していくことが必要である。今後は社会全体として、主に他教科の学びや学校の子どもの生活・体験活動と連携した言語活動の充実を深める方向性と合わせ、道徳性を深め、皆が幸せに暮らせるための道徳授業づくりに関する研究を行っていく。

参考文献

- (1) 江田 裕介『特別支援教育における ICT の利用に対する関係者の意識－テレビ会議システムによるフォーラムの研修効果－』和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 24, pp.153-159, 2014
- (2) 日本道徳教育学会『道徳と教育』2010
- (3) 光田 尚美『道徳教育における身体性の問題：ペスタロッターの「道徳的基礎陶冶」における「行為の練習」の意味』関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 2 号, pp.29-37, 2013
- (4) 坂本雅俊『養護学校における福祉教育のあり方に関する一考察：全国養護学校「福祉教育調査」より』長崎国際大学論叢 2 号, pp.165-173, 2002

- (5) 村田昇, 大谷光永『これからの道徳教育』東信堂, 1997
- (6) 『平成 26 年度 広島県相談支援従事者初任者研修資料』広島県, 広島県立ハンディキャップ者リハビリテーションセンター, 2014

引用文献・註

- 1) NHK 解説教室 時論公論「道徳を教科にするのはなぜ？」
<http://www.nhk.or.jp/kAisetsu-blog/100/174520.html> 最終閲覧日 2016.12.17
- 2) 仲本美央『児童文学作品を通して「ダウン症候群」を学ぶ(1)：『ぼくのお姉さん』の内容分析』育英短期大学研究紀要 19, pp9-22, 2002

Consideration of morality class making considered from the angle of the welfare education in a teacher education course

—From a morality analysis about handicapped person's teaching materials-ization—

Kiyomi Sakamoto*1, Kiyohiro SAKUDA*2, Yoshikazu NAKAYAMA*3

(Abstract)

I made a college student of a schoolteaching candidate the subject by this research and considered morality class making which can put odds in koutane where I'll look at oneself from a life-style of handicapped person as well as hope in the future. It could come in sight and a guidance plan was made, and the angle of the welfare education was considered about class making which raises morality including a central situation and utilization of presentation software, etc. in the case when the class is considered.

When it was studied, the moral value necessary to morality class making it was to interchange and to consider made morality class making from the angle of the welfare education and the central situation which is important when raising morality, etc. were respectively actually and became clear.

Keywords: Normalization, Change in the moral value, Welfare and morality class making,
Complete man-like moral education

※1 Former Okayama University graduate school pedagogy postgraduate course technological assistance one

※2 Waseda University institute of teacher education

※3 Okayama University whole school education and student support organization

【原 著】

幼児の園への適応とその支援に関する文献展望

真嶋 梨江 岡山 万里 高橋 敏之 西山 修

The Review for the Future Studies of the Children's Adjustment to the Kindergarten
and the Facilitation This Process of Adjustment

Rie MASHIMA, Mari OKAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

幼児の園への適応とその支援に関する文献展望

真嶋 梨江^{※1} 岡山 万里^{※2} 高橋 敏之^{※3} 西山 修^{※3}

近年、入園などに伴う子どもの移行期が注目され、新しい環境への適応とその支援は、保育・教育現場の重要な課題となっている。幼稚園等は、幼児同士が初めて集団生活を経験する場としての役割を担い、園に適応し安定した生活を送ることは、その後の1人1人の発達の基盤となる。そこで本論では、幼児の園への適応支援の在り方を検討するために、まず、幼児期における適応の定義を明確化することを試みた。また、保育・教育領域における適応を捉える視点を整理した。次に、これらを踏まえ、幼児の園への適応支援における保育者の役割を中心に検討を加えた。さらに、現行の『幼稚園教育要領』等における適応に関する記述を確認した。その結果、幼児の園への適応の中核は「幼児の心理的な安定」と「幼児と環境との適切な関係構築」と捉えることができ、その支援に関わる保育者の役割が明示された。最後に、研究方法の課題等を整理し、今後の研究展望を示した。

キーワード：幼児，園への適応，保育者の役割，心理的安定，関係構築

※1 御南保育園

※2 東洋英和女学院大学人間科学部

※3 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題と目的

本論の目的は、幼稚園、保育所、及び認定こども園等（以下、園と表記する）への幼児の「適応」に関わる支援の在り方を明らかにするため、先行研究を概観し批判的検討を加えた上で、新しい視点と展望を提示することである。

周知の通り、核家族化や少子化の進行等、幼児を取り巻く環境の急速な変化に伴い、保育・幼児教育に新たな役割が求められてきた。家庭や地域で身近な自然との触れ合いや人との関わりが減少する中、様々な出会いや体験が得られる園には従来以上に補完的な役割が期待されている。また、入園から卒園に至るまでの各時期における幼児への適切な支援の在り方が一層問われている。

横山真貴子ら(2012)は、家庭から園への入園、園から小学校への入学、さらには小学校から中学校への進学など、新たな環境への適応が迫られる子どもの「移行期」が、近年注目されていると指摘している⁽¹⁾。稲田素子(2013)によれば、移行期とは「人生の各段階で、これまで体験していたものとは異なる新しい環境と出会い、そこに適応するまでの過渡期」であり、「子どもにとってその後の成長・発達の道筋を方向付ける期間」である⁽²⁾。また、それは子どもを取り巻く周囲の人々の理解やケアがより重要な時期でもあるとしている。横山ら(2012)は、こうした

移行期でのつまずきが、小1プロブレム等の教育問題にもなっており、それぞれの移行期において、保育・教育現場での適切な支援が不可欠であると述べる⁽³⁾。とりわけ、一斉に集団保育が開始される幼稚園の3歳入園時は、大半の幼児が大きな環境移行を体験し、「困難に満ちた入園期の移行」であると指摘している。

近年、幼稚園では、同年代の集団生活を経験できる場として3歳児の入園児数が増加している。入園初期は、今まで慣れ親しんだ家庭という場から離れ、見知らぬ環境である園での生活が始まる時期である。そのため、個々の発達的な変化と物理的環境の変化を同時に経験し、様々な課題が生じやすいと言える。その中で、集団生活への適応は、実践的にも重要な課題と言える。

保育者が入園初期における適応を捉えることは、この初期の支援を考えるのみならず、その後の支援の貴重な情報源ともなり得る。幼児がどのように動機付けられ通園しているのか、園生活で困難が生じた場合にどのように乗り越えるのか、といったその後の異なる局面を捉え支援するための個に応じた手立てを導き得る。また、就学以降も、個人が新しい環境に出会い、多様な経験を通して変容していく中で適応が求められることを踏まえれば、入園初期の適応の在り方に着目する必要性は明らかである。

しかし、何をもって適応とするか、研究領域によって概念の捉え方が異なっていたり、個人によって視点や基準が異なっていたりするため、曖昧と言わざるを得ない。幼児期の適応については、保育者によって視点や基準が異なることから対応に混乱が生じたり、幼児の表面的な行動に目が向いてしまったりする場合が容易に考え得る。

遡ると、津守真(1970)は「みんなの中にありながら、自分自身の個性を保って行動し、生活することが大切であるし、幼稚園の集団生活にはそれだけのゆとりがなければならない。みんなで集まるときにそこにこなかったり、みんなとは違った行動をすると、その子どもは集団に不適応とみなされたり、困った子どもと見られたりする。しかしそれは狭い見方である。集団生活をはじめたばかりの幼児に、そんなに性急に狭い見方をしてはならない」と述べ⁽⁴⁾、幼児の集団生活への適応について、個々の発達過程への理解を求めている。また、奥山順子(2008)は、幼稚園という集団での生活が、適応や参加を中心に考えられた場合、集団内の関わりそのものが保育者自身の体現している集団観や規範意識によって集約され、形作られる危険性を指摘する⁽⁵⁾。そして、適応という1つの方向性へと向かう幼児同士の関わり収斂により、多様な関係性からの学びの機会が失われるとしている。

日浦直美(2016)によれば、幼児が園の物理的、人的環境と生活リズムに馴染み、園を自分の居場所として生き生きと主体的に活動している様子を保育関係者はしばしば適応という言葉を用いて表現するとしている⁽⁶⁾。日浦(2016)は、保育現場で用いられる「適応している」「適応できている」という言葉は「その状況によくかなっている」「園環境・園での望ましい生活習慣やリズムに従って生活することができる」という意味で用いられているとする。新しい環境に置かれた幼児は、外見上、比較的早期に園生活に慣れていくように見えやすく、保育者たちはその姿を見て「適応できている」と判断する傾向にあると述べ、適応の大切な側面を見落とす危険性を指摘している。

そこで本論では、幼児の園への適応支援の在り方を検討するために、まず、幼児期における適応の定義を明確化することを試みる。具体的には、保育・幼児教育領域を中心に、適応を捉える視点を整理する。次に、現行の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』にお

ける適応に関する記述を確認する。さらに、研究方法の課題等を整理し、今後の研究展望を示すことを目指す。

なお、本論では、原則として就学前の子どもを「幼児」と表記する。また、就学前の子どもと就学後の子どもの両方を示す意味で「子ども」と表記する。ただし、文献を引用する場合は、引用した文献の表記に従って記述する。

Ⅱ 「適応」の定義と視点の整理

まず、「適応」という概念がどのように使用されているか、保育・幼児教育領域を中心に、これまでの文献から整理することを試みる。『教育心理学新辞典』(牛島義友ら, 1988)では、生活体が環境に順応しようとする営み一般を広い意味における適応としている⁽⁷⁾。その上で、「気温が上昇すると体熱を消散させるために汗が出る」といった生理的適応とは区別し、人間関係をも含めた社会的環境に対する適応が特に重要な意味を持つとする。そして、よく適応していることの基準として、第1に、個人の行動が社会の規範や慣習に合致していて、個人と社会的環境との間に適切な関係が保たれていること、第2に、そのことによってその個人の感情が安定していること、を示している。

また、佐藤まゆみ(2010)によれば、適応とは、「社会や集団の動きに対し、自らの欲求を満足させながら、環境に対し調和的關係を保持しつつ自己変容させること」を指し、一方で社会や集団の動きに合わせることができ、自らの欲求が著しく抑制されている状態は適応している状態とは言えないとしている⁽⁸⁾。

さらに、鈴木敬生(2011)は、適応という概念は他者の存在を前提とすることを指摘し、適応を「置かれている環境または状況に応じて行動や発言を調節し、当人も周囲の他者も、大きなフラストレーションを感じることはない状態が維持されていくこと」と表現している⁽⁹⁾。鈴木(2011)は、適応には、「各場面での社会的・文化的期待に準じた行動ができる」「他者と協調できる」といった外的な側面と、「自分の言動と価値基準が一致して満足感が得られる」といった内的な側面があり、どちらか一方に問題が生じると、もう一方の適応状態も維持することが難しくなるとしている。

講談社『類語辞典』(柴田武ら, 2008)には、適応の類語として「順応」「順化」「同化」が挙げられて

いる⁽¹⁰⁾。このうち「順応」は、長谷川雄一(2011)によると、感覚的順応と社会的順応に区別され、社会的順応は適応と同じ意味であり「社会的環境・文化的環境へ適合するための行動や態度」とする⁽¹¹⁾。長谷川(2011)は、環境に対して適切な働き掛けをすることができ、その結果として、周囲の環境から肯定的な反応や評価を受けることができ、情緒的な安定を得ることができる状態を適応とする。これに対して、環境に対して適切な働き掛けができず、周囲の環境からも否定的な反応や評価しか受けることができない状態を不適応としている。

以上のように、いずれの文献においても、個人の情緒的な安定が指摘されている。また、適応は個人と社会的環境との適切な関係を表す概念として使用されていると言える。個人の行動だけでなく、個人と環境との相互作用により、両者の適切な関係は維持されると捉えられていることが分かる。

幼児を対象とした諸研究では、適応は次のように扱われている。主なものを挙げてみよう。

文殊紀久野(1979)は、入園初期における適応について、「幼児がある状況におかれた時、その状況を正しく認識し、実現されぬ欲望、解決されぬ困難な葛藤から生ずる感情的緊張を統制し、その状況からの欲求と、自己の欲求とを合致させるように自己の行動を変容させ、あるいは、合致していない状態(葛藤状態)にあることを適切な行動で示すことにより、その状況からの欲求と、自己の欲求のアンバランスとの調整に援助を求め、より状況との調和的關係を形成するための努力をしている状態をさす」とする⁽¹²⁾。

また、吉村智恵子・望月久乃(1995)は、幼児の集団生活の場への適応において、幼児の持つ条件を個人内要因、その他の条件を環境要因とする⁽¹³⁾。吉村・望月(1995)は、それらがどのように関係し合っているかを明確にすることにより、適応過程において、幼児の持つ要因に働き掛けたり、幼児自身の要因に周りの環境をより適したものに变化させたりすることが可能になるとしている。

さらに、七木田敦ら(2011)は、適応を「園環境における様々な影響の中で幼児自身が能動的に関わっていく過程」として、発達に課題のある幼児の適応の過程を明らかにし、それにどのような要因が影響を与えているのかを探っている⁽¹⁴⁾。七木田ら(2011)は、多様な環境からなる園生活においては、幼児の適応に影響を与える要因は複数にあり、単純に幼児が活動に順応している姿だけを見ればいいわけでは

なく、声掛けや環境調整などを行う保育者の考え方や、幼児自身が能動的に園環境に関わっていくプロセスも明らかにする必要があるとする。

中澤潤(2016)は、発達概念の変化が能力や適応をめぐっても展開されていると指摘している⁽¹⁵⁾。中澤(2016)は、集団内で適応できない子どもは発達が不十分で、能力やスキルに欠けると見なす従来の発達の捉え方を示した上で、適応を不適切にしているのは、個人の側の要因だけでなく環境の要因もあると述べる。例として、子どもの特性に応じそれを補助する環境設定を行うことで適応を図る TEACCH プログラムを挙げ、子どもの特性と環境や文脈の適合性(goodness of fit)という観点の重要性を示している。

先に挙げたように、適応は環境を前提とした概念であり、個人と環境との相互作用により、適応が捉えられることが指摘される。園生活においては、幼児を取り巻く様々な関係性の中で適応を捉えることが求められると考える。本論では、幼児の心理的な安定と、幼児と環境との関係変容に着目し、幼児の園への適応を「幼児と環境との相互作用により、幼児が心理的な安定を得ながら、環境との適切な関係を構築すること」とする。

Ⅲ 園への適応とその関連要因

1 適応に果たす保育者の役割

七木田敦ら(2011)は、幼児の「適応」の過程を捉える上で主要な要因として「人間関係(特に保育者とのかかわり)」「基本的生活習慣」「遊び」の3つに絞り、検討を行っている⁽¹⁶⁾。そこで本論では、これを参考に「保育者」「基本的生活習慣」「遊び」の3つの要因から、園生活における幼児の適応に関わる要因を整理し、入園初期の適応を捉える枠組とする。ここではまず、最も重要な保育者に焦点を当てる。

保育者が幼児の社会化に果たす役割の重要性は疑う余地はない。例えば、幼児期の仲間関係における社会的有能さについては、母子関係の愛着よりも、むしろ幼児が最初に出会った保育者との愛着の質によって予測される(Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988⁽¹⁷⁾; Howes, Matheson & Hamilton, 1994⁽¹⁸⁾)。これは家庭外における幼児の社会的適応の発達に関して、如何に保育者の役割が大きいかを示唆している。また、9歳までの縦断的研究からは、最初の保育者と幼児との愛着関係の質が、就学後の子どもと教師との関係の質を予測し、子どもの社会的適応をかなり長期的に規定している可能性を示している(Howes,

Hamilton & Philipsen, 1998) ⁽¹⁹⁾。

相川徳孝(2000)は、3歳児が園生活に適応していく過程について、①入園前の養育環境、②入園時の分離不安、及び③仲間関係、の3つの視点から保護者への質問紙調査を行っている⁽²⁰⁾。その結果、幼児が不安なく登園できるようになった理由として「担任との信頼関係ができたこと」の割合が高いとしている。また、相川徳孝(2001)は、3歳児が幼稚園に適応する過程において、保育者は、家庭と園を結び、幼児と遊びを結び、幼児と仲間を結ぶという、橋渡しの役割を担っていると述べる⁽²¹⁾。相川(2001)は、そのような援助をするためには、教師と1人1人の幼児との間に信頼関係を築くことが前提と強調する。

古屋義博(2005)は、幼児への聴き取り調査から幼稚園教諭が幼児に対して果たす役割の多様性とその重要性を検討している⁽²²⁾。3歳児クラスの対象児から聴き取ったエピソードの結果からは、①対象児の担任に関するエピソードが圧倒的に多く、特に年度当初に多いこと、②第5週以降、担任と他の多くの幼児がエピソードに登場すること、がうかがえる。このことから、古屋(2005)は、入園当初の担任との関係構築が、他の幼児との間で形成されていった人間関係の土台になったと考察できるとする。

幼児は自分を温かく受け入れてくれる教師との信頼関係を基盤に自分の居場所を確保し、安心感を持ってやりたいことに取り組むようになる(文部科学省, 2008) ⁽²³⁾。柴坂寿子(2009)は、入園直後の不安な時期、幼児らは園の中に自分の安心できる拠り所、「安全基地」を見つけるとし、多くの場合それは保育者であると述べる⁽²⁴⁾。柴坂(2009)は、園という場にもともといる人、園のことを何でも知っていて、自分に保護的に関わってくれる大人として、幼児にとって保育者は頼りになる絶対的な存在であるとする。

このように、保育者との信頼関係を基盤に、保育者の援助により様々な関係性を作りながら、幼児は安定した園生活を送るようになる。また、入園初期において園に適応し安定した生活を送ることは、その後の幼児1人1人の発達の基盤となる。

幼児の心理的な安定には、保育者との関係構築が密接に関わっており、幼児は信頼感や安心感を得ることで、自らの居場所を見つけたという確信のもとに、周囲の環境に関わり始め、変容していくことを諸研究は示している。

2 適応に関わるその他の主要因

適応に関わるその他の主要因として、「基本的生活習慣」を挙げることができる。『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2008)では、園と家庭が連携し、基本的生活習慣の形成に当たって必要な体験や適切な援助などについて共通理解を図ることが大切であり、その際、単にある行動様式を繰り返して行わせることによって習慣化させようとする指導が行われがちであるが、生活に必要な行動が本当に幼児に身に付くためには、自立心とともに、自己発揮と自己抑制の調和のとれた自律性が育てられなければならないことが示されている⁽²⁵⁾。また、高濱裕子・渡辺利子(2010)は、幼児にとっての初めての環境移行は入園であるとし、家庭から幼稚園への環境移行に伴う保護者の関心事を検討している⁽²⁶⁾。その結果から、高濱・渡辺(2010)は、保護者はこれまでの家庭での幼児の状態から、新たな園という環境で幼児が直面するであろう課題を明確に認識していると述べた上で、身の自立、生活リズムの変更、母子分離が課題として捉えられているとする。このように、基本的生活習慣の形成については、園と家庭との連携、幼児の自立の必要性が確認できる。

さらに、適応に関わる主要因として、「遊び」を挙げることができる。周知の通り、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2008)では、幼児期の生活のほとんどが遊びによって占められ、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれていること、自発的な活動としての遊びにおいて、幼児は心身全体を働かせ、様々な体験を通して心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていくことが示されている⁽²⁷⁾。

長瀬美子(2015)は、「子ども同士の豊かな関係を築いていくにあたって重要な役割を果たすのが遊び」であると述べ、3歳児のごっこ遊びを例に挙げ、幼児は遊びを通し、認識や関心の広がり、状況判断に基づく言葉、豊かな関係と関わる力を得ていくとしている⁽²⁸⁾。

遡ると、畠山美穂(2001)は、幼児にとって、園での他の幼児との接触は様々な社会的スキルを獲得していく機会であるとする⁽²⁹⁾。また、良好な仲間関係を形成・維持するためには、仲間との相互作用が必要不可欠であると述べ、幼児と仲間および保育者との相互作用の変化の過程について検討している。さらに、仲間との相互作用に欠くことのできない仲間関係を開始、維持するための社会的スキルを幼児自

身の要因として、また、対象児が他者との相互作用を行うきっかけとなる教師や仲間からの働き掛けを他者の要因とする2つの視点を示している。

幼児にとって、遊びは周囲の環境に対する意識を育む重要な体験であり、幼児は集団生活を送る中で、遊びを通して様々な学びや社会的スキルを得て、環境との相互作用を可能にしていくと考えられる。

3 適応に関わる主要因の検討

ここまで、先行研究から園への適応に関わる主要因を整理することにより、以下の3点が明らかになった。第1に、保育者との信頼関係の構築により、幼児は心理的な安定を得て、周囲の環境に関わり始め、変容していくことから、保育者が幼児の園への適応に果たす役割は大きいと捉えられる。第2に、園への適応において幼児と環境との関係変容に着目する際、保育者に加えて、基本的生活習慣と遊びの観点が重要と言える。どちらも、幼児が周囲の環境に対する意識を育み、環境との相互作用を可能にしていくために欠かせない要因と言える。第3に、幼児の適応に関わる主要因として、最も重要な保育者

に焦点を当てた研究は多く見られるが、その一方で、基本的生活習慣と遊びに焦点を当てた研究は比較的少ない。幼児を取り巻く様々な関係性の中で適応を捉えるために、この点については充実が求められる。

IV 『幼稚園教育要領』等における適応の定位

ここでは、我が国の保育・幼児教育の指針である、現行の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』における「適応」に関する記述を確認する。まず、2008（平成20）年告示の『幼稚園教育要領』の全文より、先述の適応の定義を踏まえて、また、保育者の役割の観点の重要性から「内容の取扱い」に焦点を当て、適応と関連があると判断できる記述を「保育者」「基本的生活習慣」「遊び」の項目に大別して抽出し、表1にまとめた。「保育者」の項目では、保育者との温かな触れ合いや信頼関係に関する内容、「基本的生活習慣」の項目では、安全、食生活、道徳性に関する内容、「遊び」の項目では、活動への意欲や楽しさ、他の幼児との関わりに関する内容の記述が見られた。また、各領域に適応に関する記述が散見された。

表1.『幼稚園教育要領』における適応に関する記述

保育者	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促す(健康1) ・ 教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人とのかかわる基盤となることを考慮し、(人間関係1) ・ 集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信を持って行動できるようにする(人間関係2) ・ 幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにする(人間関係5) ・ 幼児が教師や他の幼児とかかわることにより、心動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにする(言葉1)
基本的生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> ・ 安全についての構えを身に付け、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにする(健康2) ・ 幼児の食生活の実情に配慮し、和やかな雰囲気の中で教師や他の幼児と食べる喜びや楽しさを味わったり、様々な食べ物への興味や関心を持ったりするなどし、進んで食べようとする気持ちが育つようにする(健康4) ・ 家庭での生活経験に配慮し、幼児の自立心を育て、幼児が他の幼児とかかわりながら主体的な活動を展開する中で、生活に必要な習慣を身に付けるようにする(健康5) ・ 道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児とのかかわりの中で他の人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちを持って行動できるようにする(人間関係4)
遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・ 十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにする(健康1) ・ 他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにする(人間関係3) ・ 幼児が自然とのかかわりを深めることができるように工夫する(環境2) ・ 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具を整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫する(表現3)

注) 太字は抽出の拠となる箇所を示す。また、括弧内は記述を抽出した「内容の取扱い」の各領域と分類番号を示す。

次に、2008（平成20）年告示の『保育所保育指針』の全文より、先述の適応の定義を踏まえて、また、保育者の役割の観点の重要性から「保育の実施上の配慮事項」に焦点を当て、適応と関連があると判断できる記述を「保育者」「基本的生活習慣」「遊び」の項目に大別して抽出し、表2にまとめた。「保育者」の項目では、保育者の応答的な関わりに関する内容、「基本的生活習慣」の項目では、幼児の自主的な行動や判断に関する内容、「遊び」の項目では、幼児の情緒の安定や自己発揮、自発的な活動を支える環境構成や友達との関わり方に関する内容の記述が見られた。また、各年齢区分に記述が見られた。

さらに、2015（平成27）年告示の『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の全文より、先述の適応の定義を踏まえて「幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」に焦点を当て、適応と関連があると判断できる記述を「保育者」「基本的生活習慣」「遊び」の項目に大別して抽出し、表3にまとめ

た。「保育者」の項目では、保育者の応答的な働き掛けや保育者との信頼関係の構築に関する内容、「基本的生活習慣」の項目では、一日の適切な生活リズムに関する内容、「遊び」の項目では、幼児の主体的な活動や異年齢交流に関する内容の記述が見られた。

以上の結果から、『幼稚園教育要領』等における適応に関する記述は、下記のようにまとめられる。まず、『幼稚園教育要領』等において、それぞれ「保育者」「基本的生活習慣」「遊び」の全ての観点で適応に関する記述が見られた。次に、「保育者」の項目では、保育者との信頼関係、「基本的生活習慣」の項目では、一日の生活を通して習慣や態度を身に付ける必要性、「遊び」の項目では、幼児の主体的な活動の重要性についての記述が共通して示されることが明らかになった。さらに、それぞれの保育の対象となる年齢区分や保育時間によって記述内容に違いが見られることが分かった。

先述の適応の定義を踏まえると、適応に関する記

表2.『保育所保育指針』における適応に関する記述

保育者	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人の子どもの気持ちを受け止め、援助すること。（全般ア） 子どもが自ら周囲に働きかけ、試行錯誤しつつ自分の力で行う活動を見守りながら、適切に援助すること。（全般ウ） 子どもの入所時の保育に当たっては、できるだけ個別に対応し、子どもが安定感を得て、次第に保育所の生活になじんでいくようにするとともに、既に入所している子どもに不安や動揺を与えないよう配慮すること。（全般エ） 一人一人の子供の生育歴の違いに留意しつつ、欲求を適切に満たし、特定の保育士が応答的に関わるように努めること。（乳児イ） 担当の保育士が替わる場合には、子どものそれまでの経験や発達過程に留意し、職員間で協力して対応すること。（乳児オ、3未カ） 自分の気持ちや経験を自分なりの言葉で表現することの大切さに留意し、子どもの話しかけに応じるよう心がけること。（3上キ）
基本的生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> 生活に必要な基本的生活習慣については、一人一人の状態に応じ、落ち着いた雰囲気の中で行うようにし、子どもが自分でしようとする気持ちを尊重すること。（3未イ） 生活に必要な基本的生活習慣や態度を身に付けることの大切さを理解し、適切な行動が選択できるように配慮すること。（3上ア） 生活や遊びを通して、きまりがあることの大切さに気づき、自ら判断して行動できるようにすること。（3上オ）
遊び	<ul style="list-style-type: none"> 探索活動が十分できるように、事故防止に努めながら活動しやすい環境を整え、全身を使う遊びなど様々な遊びを取り入れること。（3未ウ） 友達の気持ちや友達との関わり方を丁寧に伝えていくこと。（3未エ） 情緒の安定を図りながら、子どもの自発的な活動を促していくこと。（3未オ） 子どもの情緒が安定し、自己を十分に発揮して活動することを通して、やり遂げる喜びや自信を持つことができるように配慮すること。（3上イ） 様々な遊びの中で、全身を動かして意欲的に活動することにより、体の諸機能の発達が促されることに留意し、子どもの興味や関心が戸外にも向くようにすること。（3上ウ） けんかなど葛藤を経験しながら次第に相手の気持ちを理解し、相互に必要な存在であることを実感できるよう配慮すること。（3上エ） 幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。（3上ケ）

注）太字は抽出の拠となる箇所を示す。括弧内は記述を抽出した「保育の実施上の配慮事項」の各年齢区分と分類記号を示す。

表 3. 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』における適応に関する記述

保 育 者	<ul style="list-style-type: none"> ・ 園児の欲求を適切に満たしながら、応答的な触れ合いや言葉掛けを行うこと。(4(2)ア) ・ 園児一人一人の気持ちを受容し、共感しながら、園児との継続的な信頼関係を築いていくこと。(4(2)イ) ・ 保育教諭等との信頼関係を基盤に、園児一人一人が主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、自分への自信を持つことができるよう成長の過程を見守り、適切に働き掛けること。(4(2)ウ)
基 本 的 生 活 習 慣	<ul style="list-style-type: none"> ・ 入園及び年度当初においては、家庭との連携の下、園児一人一人の生活の仕方やリズムに十分に配慮して一日の自然な生活の流れをつくり出していくようにすること。(2) ・ 園児の発達の過程等に応じた適切な生活のリズムがつくられていくようにすること。(4(1)ウ) ・ 食事、排泄、睡眠、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどについて、園児が意欲的に生活できるよう適切に援助すること。(4(1)エ) ・ 乳幼児期にふさわしい食生活が展開され、適切な援助が行われるよう、食事の提供を含む食育の計画を作成し、教育及び保育の内容に関する全体的な計画並びに指導計画に位置付けるとともに、その評価及び改善に努めること。(5(3)イ)
遊 び	<ul style="list-style-type: none"> ・ 満3歳以上の園児については同一学年の園児で編制される学級による集団活動の中で遊びを中心とする園児の主体的な活動を通して発達を促す経験が得られるよう工夫をすること。(3(1)) ・ 満3歳以上の園児については集中して遊ぶ場と家庭的な雰囲気の中でくつろぐ場との適切な調和等の工夫をすること。(3(2)) ・ 満3歳以上の園児については、学級による集団活動とともに、満3歳未満の園児を含む異年齢の園児による活動を、園児の発達の状況にも配慮しつつ適切に組み合わせて設定するなどの工夫をすること。(3(3))

注) 太字は抽出の拠となる箇所を示す。また、括弧内は記述を抽出した「幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」の分類番号・記号を示す。

述において、幼児の心理的な安定は重要な観点であり、全ての項目に共通して示されるべき内容であると判断できる。しかし、『幼稚園教育要領』等において、特に「基本的生活習慣」の項目では、幼児の行動面を重視した記述が多く見られた。この点について、幼児の心理的な安定に関する具体的な表記が求められる。

V 園への適応に関わる研究方法の展開

ここまで、幼児期における「適応」の定義の明確化と、その関連要因について整理し、先行研究を概観してきた。最後に、幼児の園への適応について、研究方法による分類を行う。それにより、これから必要とされる研究方法について検討する。

幼児の園への適応に関する先行研究には、まず、特定の時期・場面における幼児の姿に焦点を当てた観察的研究が多く見られる。高月教恵・松岡知子(2006)は、3歳児クラス担任保育者の行動観察記録に基づき、幼児の姿と保育者の関わりを整理している⁽³⁰⁾。その結果から、幼児1人1人のペースを大切にしていっしょに園生活を過ごすという保育者の関わりが幼児の人間関係の育ちにとって重要であるとしている。また、奥山順子(2008)は、適応の過程における、3歳児の「自発的な活動としての遊び」場面の具体的な姿を捉え、幼稚園における「集団」のもつ意味を考察している⁽³¹⁾。近年、七木田敦ら(2011)は、保育記録を用いた園と研究者の協議により、発達に

課題のある幼児の適応過程とその要因について、「探索をした時期」等、特定の時期区分を設けて検討を行っている⁽³²⁾。

他方、主に保育者に焦点を当てた観察的研究も散見される。塚崎京子・無藤隆(2004)は、3歳児クラスでの保育者と幼児の身体接触の場面を観察し、スキンシップが両者の信頼関係の構築に果たす役割を考察している⁽³³⁾。塚崎・無藤(2004)は、スキンシップによる信頼関係の構築の結果、幼児は保育者を安全基地として、他の幼児と積極的に関わられるようになる旨を指摘している。また、横山真貴子ら(2012)は、幼稚園の進級時における環境移行に目を向け、教育課程・指導計画を踏まえて保育場面の分析を行っている⁽³⁴⁾。それにより、移行期の幼児の適応を支える環境構成と保育者の援助を検討している。

次に、主に保護者を対象とした質問紙による調査研究が見られる。吉村智恵子・望月久乃(1995)は、質問紙により、入園直後の幼児の様子を保護者に尋ね、入園後1年間の園生活の経過を担当保育者に尋ねる調査を行っている⁽³⁵⁾。それにより、入園初期の適応には、入園前の個人内要因としての条件が影響していること、その後の適応の変化には、仲間関係や保育者との関係が深く関わっていることを明らかにしている。また、相川徳孝(2000)は、入園前の養育環境と入園後の幼児の姿の変化について、3歳児クラスの保護者を対象に質問紙調査を実施している⁽³⁶⁾。その結果から、幼児の入園時の分離不安の様子

や入園後に主体的に他者との関係に入っていく過程を検証している。近年、高濱裕子・渡辺利子(2010)は、3歳児クラスへの入園を間近に控えた幼児を持つ保護者を対象に質問紙調査を実施している⁽³⁷⁾。家庭から園への移行に伴う保護者の関心事の実情を明らかにした結果、幼児の自立が課題として捉えられと示している。

さらに、面接法を用いた質的な研究が見られる。師岡章ら(2005)は、保育者への面接により、入園児の不安が目立ち、身辺自立が不十分であった3歳児を対象とした実践を抽出し、保育行為の特質を考察している⁽³⁸⁾。また、大野和男(2010)は、3歳入園時と4歳クラス替え時にクラス担任保育者への面接を行い、幼児の適応の過程を検討している⁽³⁹⁾。それぞれの時期のクラスの様子と比較から、クラスという集団が幼児の友達関係や気持ちの安定に重要な意味があると考察する。

以上より、幼児の園への適応に関する先行研究には、特定の時期・場面における幼児の姿に焦点化した観察的研究が比較的多く見られることが分かった。また、保護者に対する質問紙調査や、担任保育者への面接による研究群が確認できた。

先述のように本論では、幼児の園への適応を「幼児と環境との相互作用により、幼児が心理的な安定を得ながら、環境との適切な関係を構築すること」とした。幼児の適応には、内的な心理的側面と、外的な様々な環境との関係を考慮する必要がある。幼児の園への適応過程は、多面的で複雑な研究課題と言える。複雑な現象を理解し、問題の解決策を明らかにするためには、単一の方法による接近では限界がある(抱井尚子, 2015)⁽⁴⁰⁾。例えば、幼児の観察と、保育者・保護者への面接を同時に行うことによって、適応過程を細やかに捉え得る。研究課題に応じた研究方法の混合の工夫が必要と考えられる。

また、適応概念を再考する必要性が論じられる中で、現在、適応を支える保育者の意識そのものを問う研究はほとんどない。よって、今後は、保育者が適応に対してどのような意識を持ち、保育実践を進めているのか質問紙等による量的分析や面談による質的分析により解明していくことが1つの課題と考えられる。

VI 総括と今後の課題

本論では、幼児の「適応」に関わる支援の在り方を検討するため、先行研究を概観し、今後の研究展

望を示すことを目的とした。その結果、明らかになった点は以下の通りである。

第1に、幼児期における適応を捉える視点を整理した。その結果、適応は、幼児の心理的な安定が基盤になること、幼児と環境との相互作用を前提とした概念であることが明らかになった。このことから、幼児の園への適応を「幼児と環境との相互作用により、幼児が心理的な安定を得ながら、環境との適切な関係を構築すること」と捉えた。

第2に、園生活における幼児の適応に関する要因を整理することにより、「保育者」「基本的生活習慣」「遊び」の観点が、幼児期の適応を捉える枠組となることが明らかになった。これらの観点をもとに、現行の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においても、適応に関する記述を幅広く確認することができた。

第3に、研究方法による分類を行うことで、幼児期の適応について、特定の時期・場面での幼児の姿を考察するのみならず、幼児の園への適応を支える保育者の意識を問う量的な研究も今後必要であることが示唆された。

久富陽子・梅田優子(2008)が示すように⁽⁴¹⁾、関係性は、階段のように一段一段積み上げていくというよりも、網目のように様々な方向に向かい、あるいは集まり構築されていくものである。本論では、幼児の心理的な安定と、幼児と環境との関係変容に着目し、幼児期における適応の中核を「幼児の心理的な安定」と「幼児と環境との適切な関係構築」とした。園における幼児の様々な関係性を捉え、関わる保育者の役割の重要性を強調した。

保育実践においては、幼児の園への適応がその後の1人1人の発達の基盤となることを踏まえ、慎重に支援の方法を考えなければならない。その際、幼児と環境との適切な関係をどのように支えていくのか具体的に検討することが肝要である。

今後の課題の1つは、幼児期の適応について、保育者の意識を明らかにすることである。本論では先行研究を踏まえ、適応の定義を示したが、保育実践においては、個々の保育者が幼児の適応をどのように捉えているか(適応観)が実践を左右する。保育者の適応の捉え方には一定の傾向があると指摘されているが(日浦, 2016)⁽⁴²⁾、初任、中堅、熟練といった保育経験の違いによって異なることも予想される。また、異校種間の意識調査による比較・分析も有用であると考えられる。得られた知見をもとに、

個々の保育者の成長過程に応じた研修プログラムを提供することも可能になると言える。

引用文献

- (1) 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・堀越紀香：「幼稚園の4歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方—新入児と進級児の環境移行に着目して—」、『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第21号，45-54頁，2012年。
- (2) 稲田素子：「移行期」，(小田豊・山崎晃/編：『幼児学用語集』)，218頁，北大路書房，2013年。
- (3) 横山真貴子ら・前掲書(1)
- (4) 津守真：「集団への適応とはなにか」，(日本幼稚園協会/編：『幼児の教育』)，2-5頁，フレーベル館，1970年。
- (5) 奥山順子：「幼稚園教育における「集団」の意味—3歳児の園生活への「適応」をめぐる—」，『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第30号，121-132頁，2008年。
- (6) 日浦直美：「多文化共生と保育」，(日本保育学会/編：『保育学講座5保育を支えるネットワーク—支援と連携—』)，223頁，東京大学出版会，2016年。
- (7) 牛島義友・阪本一郎・中野佐三・波多野完治・依田新：『教育心理学新辞典』，664頁，金子書房，1988年。
- (8) 佐藤まゆみ：「適応」，(森上史朗・柏女霊峰/編：『保育用語辞典第6版』)，320頁，ミネルヴァ書房，2010年。
- (9) 鈴木敬生：「適応」，(谷田貝公昭/編：『子ども心理辞典』)，312頁，一藝社，2011年。
- (10) 柴田武・山田進・加藤安彦・榎山洋介：『類語辞典』，1667頁，講談社，2008年。
- (11) 長谷川雄一：「順応」，(谷田貝公昭/編：『子ども心理辞典』)，216頁，一藝社，2011年。
- (12) 文珠紀久野：「入園初期における幼児の“適応”—保育場面別の検討—」，『日本教育心理学会総会発表論文集』第22巻，372-373頁，1980年。
- (13) 吉村智恵子・望月久乃：「幼稚園生活への適応について」，『名古屋女子大学紀要』第41号，151-160頁，1995年。
- (14) 七木田敦・林よし恵・松本信吾・久原有貴・日切慶子・藤橋智子・正田るり子・菅田直江・田中恵子・落合さゆり・真鍋健・金子嘉秀：「発達に課題のある幼児の幼稚園適応に関する実践的研究—適応過程とその関連要因の検討を中心に—」，『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第39号，45-50頁，2010年。
- (15) 中澤潤：「子どもの発達」，(日本保育学会/編：『保育学講座③保育のいとなみ—子ども理解と内容・方法—』)，8-9頁，東京大学出版会，2016年。
- (16) 七木田敦ら・前掲書(14)
- (17) Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M.E.(1988): Infant-adult attachment in the Kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- (18) Howes, C., Matheson, C.C. & Hamilton, C.E.(1994): Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- (19) Howes, C., Hamilton, C.E. & Philipsen, L.C.(1998): Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418-426.
- (20) 相川徳孝：「3歳児が幼稚園生活に適応するプロセスⅠ—就園前の子どもの養育環境と幼稚園生活への適応に関する調査—」，『聖学院大学論叢』第12巻第2号，1-23頁，2000年。
- (21) 相川徳孝：「3歳児が幼稚園に適応するプロセスⅡ—事例を通して見る適応の姿—」，『聖学院大学論叢』第13巻第1号，1-19頁，2001年。
- (22) 古屋義博：「幼稚園教諭の役割について—ある幼児への聴きとり調査の分析から—」，『教育実践学研究』第10巻，33-40頁，2005年。
- (23) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，91頁，フレーベル館，2008年。
- (24) 柴坂寿子：「幼児にとっての2つの生活の場」，(無藤隆/編：『発達心理学』)，191頁，ミネルヴァ書房，2009年。
- (25) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，88頁，フレーベル館，2008年。
- (26) 高濱裕子・渡辺利子：「家庭から就学前施設への環境移行—幼稚園入園をひかえた子どもを持つ親の関心—」，『お茶の水女子大学人文科学研究』第6巻，95-106頁，2010年。
- (27) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，32頁，フレーベル館，2008年。
- (28) 長瀬美子：「幼児期の発達と生活・あそび」，40-42頁，ちいさいななま社，2015年。
- (29) 畠山美穂：「仲間との相互作用が少ない幼児の行動変容と社会—心理的適応との関連」，『広島大学

- 大学院教育学研究科紀要』第 50 号, 483-490 頁, 2001 年.
- (30) 高月教恵・松岡知子:「子どもの人間関係の育ちと教師の関わり方についての一考察—入園当初の 3 歳児を中心に—」, 『新見公立短期大学紀要』第 27 卷, 127-135 頁, 2006 年.
- (31) 奥山順子・前掲書(5)
- (32) 七木田敦ら・前掲書(14)
- (33) 塚崎京子・無藤隆:「保育者と子どものスキンシップと両者の人間関係との関連—3 歳児クラスの観察から—」, 『保育学研究』第 42 巻第 1 号, 42-50 頁, 2004 年.
- (34) 横山真貴子ら・前掲書(1)
- (35) 吉村智恵子・望月久乃・前掲書(13)
- (36) 相川徳孝・前掲書(20)
- (37) 高濱裕子・渡辺利子・前掲書(26)
- (38) 師岡章・霜出博子・高橋敏子:「保育行為の特質—入園時に不安を見せる幼児へのかかわりを手がかりとして—」, 『白梅学園短期大学紀要』第 41 号, 1-14 頁, 2005 年.
- (39) 大野和男:「入園からクラス替えに至る幼稚園児の様子:保育者の視点から見たクラスに「なじむ」ことと子どもの発達」, 『松本短期大学紀要』第 19 号, 3-14 頁, 2010 年.
- (40) 抱井尚子:『混合研究法入門—質と量による統合アート—』, iii 頁, 医学書院, 2015 年.
- (41) 久富陽子・梅田優子:『保育方法の実践的理解』, 104-105 頁, 萌文書林, 2008 年.
- (42) 日浦直美・前掲書(6)

The Review for the Future Studies of the Children's Adjustment to the Kindergarten and the Facilitation This Process of Adjustment

Rie MASHIMA *1, Mari OKAYAMA *2, Toshiyuki TAKAHASHI *3 Osamu NISHIYAMA *3

First, this study has attempted to clarify the definition of 'readiness' or 'adjustment' of pre-kindergarten age children to their first group life in society. This is considered to help evaluate various ways in which support is provided for them. Secondly, the paper describes the viewpoints that are currently applied to young children's adjustment to pre-school education. Based upon the above, the study has proceeded to focus on the role of the kindergarten teacher in order to facilitate this process of adjustment. Furthermore, the salient points of "Course of study for Kindergarten," etc. have been summarized. As a result, the foundation for the children's adjustment to the kindergarten has been found to lie in their "psychological stability" and "the interaction between the children and the new environment." Finally, the methodology used in the present study has been reviewed so that the direction of future studies may be shown.

Keywords: young children, adjustment to the kindergarten and the facilitation, the role of the kindergarten teacher, psychological stability, the interaction between the children and the new environment

*1 Minan Preschool

*2 Faculty of Human Sciences, Toyo Eiwa University

*3 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

カリキュラム改善における
園外の保育経験者による評価導入の試み

馬場 訓子 清水 眞里子 井山 房子 片岡 加代子
古埜 弘子 白神 繁子 平松 由美子 蜂谷 幸子 西山 修

An Attempt at Curriculum Improvement through an Evaluation by External Experienced Childcare Workers

Noriko BABA, Mariko SHIMIZU, Fusako IYAMA, Kayoko KATAOKA,
Hiroko KOYANO, Shigeko SHIRAGA, Yumiko HIRAMATSU, Sachiko HACHIYA,
Osamu NISHIYAMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

カリキュラム改善における園外の保育経験者による評価導入の試み

馬場 訓子^{※1} 清水 眞里子^{※1} 井山 房子^{※1} 片岡 加代子^{※1} 古埜 弘子^{※2}
 白神 繁子^{※2} 平松 由美子^{※1} 蜂谷 幸子^{※2} 西山 修^{※3}

本論は、保育現場における園のカリキュラム・マネジメントを活性化させるために、園外の保育経験者によりカリキュラムの外部評価を依頼し、その評価内容と一連の評価方法について検討するものである。具体的には、地方政令市にある A 保育園のカリキュラムを取り上げ、保育所保育士経験者及び幼稚園教諭経験者によって構成させる 7 名の外部評価者から、カリキュラムの評価を得た。その結果、外部評価者の勤務経験の違いを反映した、幅広い観点から、カリキュラムの評価できる点や問題点を確認することができた。カリキュラム改善の観点としては、「表記・表現の統一と分かりやすい様式の採用」「園の独自性や子どもの実態に即した計画の作成」「保健計画の作成」「PDCA サイクルによる再編成」「職員間での確認」の項目を明示することができた。カリキュラム改善の一方策として、保育経験者による外部評価に一定の有効性を確認した。

キーワード：カリキュラム改善，保育経験者，外部評価，評価の観点

※1 くらしき作陽大学子ども教育学部

※2 作陽音楽短期大学音楽学科

※3 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題

近年、幼児期において、忍耐力、自己制御、自尊心といった社会情動のスキルやいわゆる非認知的能力の基礎を身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせると指摘されている。また、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるといった調査結果も示され、改めて幼児教育の重要性への認識が高まっている (OECD, 2015⁽¹⁾; 文部科学省, 2016⁽²⁾)。さらに、2015 (平成 27) 年度から「子ども・子育て支援新制度」が実施されたことにより、幼稚園・保育所等を通じて全ての子どもが健やかに成長するよう、質の高い幼児教育を提供することが一層求められてきている⁽³⁾ (文部科学省, 2016)。

このような背景を踏まえ、2018 (平成 30) 年の幼稚園教育要領の改訂、保育所保育指針の改定、及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂では、教育課程企画特別部会による「論点整理」に掲げられた「カリキュラム・マネジメント」が、幼児教育・保育の質保証に向けた、1 つのキーワードとなっている⁽⁴⁾ (文部科学省, 2015)。

田村知子 (2011) によれば、カリキュラム・マネジメントとは、各学校が、学校の教育目標をよりよ

く達成するために、組織してカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な、課題解決の営みとされる⁽⁵⁾。今後、幼稚園・保育所等においては、幼児の姿や地域の実情等を踏まえつつ、どのようなカリキュラムを編成し、実施・評価し、改善していくのかという、カリキュラム・マネジメントを確立することが求められている。

文部科学省 (2016) によれば、幼稚園・保育所等においては、次の 3 つの側面から、カリキュラム・マネジメントを捉える必要があるとされる⁽⁶⁾。すなわち、(1) 各領域のねらいを相互に関連させ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置きながら、幼児の調和のとれた発達を目指し、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること、(2) 教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること、(3) 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること、である。また、幼稚園・保育所等では、教科書のような主たる教材

を用いず環境を通して行う教育を基本としていること、家庭との関係において緊密度が他校種と比べて高いこと、預かり保育や子育ての支援などの教育課程以外の活動が、多くの園等で実施されていることなどから、カリキュラム・マネジメントは一層重要と合わせて記されている。

しかしながら、これまで、その重要性は認識されながらも、十分な実施がなされてきたとは言いがたい。既存のカリキュラムが改訂されないまま過剰に長く使われたり、極めて形式的なものに留まっていたりする事例も少なくない。また、「保育者一人一人がカリキュラムをより適切なものに改めていく主体である」という意識に欠け、その結果、園内の保育者さえ、自園のカリキュラムへの理解が乏しい場合もある。さらに、多忙も重なって、現実には多くの園で手が付けられていないのが現状と言わざるを得ない。このような実情を考えれば、既述のようなカリキュラム・マネジメントの理想像が掲げられても、容易に定着するとは考え難い。

そこで本研究では、第1に、カリキュラム・マネジメントを活性化させるための1つの試みとして、地域の資源とも言える園外の保育経験者にカリキュラムの外部評価を依頼する。北野幸子(2014)は、保育の質の向上とその改善に、公開保育が有用と述べる⁷⁾。さらに、効果を上げるためには、公開の継続とともに、時間や対象、準備に工夫が必要と示唆に富む指摘をしている。他方、一般園でこれに踏み切るには、やはり相当の理解や覚悟が必要となる。そこで、まずは負担の少ない形で、既存のカリキュラムについて園外の保育経験者に開示し評価を求め、カリキュラム・マネジメントを活性化させるための1つの契機とすることを目指す。どのような園でも導入可能な、1つの実践的モデルの提示を試みる。

第2に、保育経験者による評価の観点に注目する。今回、後述のように、園外の保育経験者には、保育所保育士経験者のみならず、幼稚園教諭経験者を含める。これにより、幼児教育・保育の経験の違いによる、カリキュラムを評価する視点の違い等を検討する。今後、幼保連携型認定こども園が拡大すれば、既存の幼稚園や保育所が認定こども園となるケースが、急増すると予想される。このとき、各園が有する、これまでの幼児教育・保育の経験の蓄積を活かしながら、新たに幼保連携型認定こども園としてのカリキュラムの作成が求められる。その場合、どのような課題が考えられるか明らかにすることも本研

究の目的とする。なお本論では、原則として「カリキュラム」の語を用い、引用等のために使い分ける必要がある場合は、「教育課程」「保育課程」の語を用いる。

II 方法

1 カリキュラム評価の対象園

地方政令市の中心部に位置する、A 保育園を対象とした。収容定員は90名で、保育対象年齢は、生後6か月から5歳までである。職員構成は、園長、副園長、主任保育士、保育士、管理栄養士、調理師、事務職員等の計24名から成る。開園日は、年末年始を除く月曜日から金曜日であり、開園時間は、7時30分～18時まで（延長保育は最長20時まで）となっている。

院内託児所としてスタートした本園は、大学病院の敷地内にある。順次、ニーズに合わせて拡充を図っており、2010（平成22）年からは全学保育所とされ、設置者は大学長となった。利用対象は、大学に勤務する職員の他、研究生及び大学院生等である。大学理事・副学長を総括責任者とし、大学病院長（運営委員長）、園長、副園長、看護部長、病院事務部長らから成る「保育所運営委員会」の協議に基づき運営されている。事業所内保育所であり、無認可の設置形態をとってきた。

他方、副園長及び主任を公立保育所の元園長などから迎え入れ、保育の質の向上を図ってきた。そのため、定期的な外部査察等では、常に高い評価を得ている。しかしながら、日常的なカリキュラム・マネジメントは十分とは言えず、数年前に作成されたカリキュラムをほとんど改訂されないまま使用しているのが現状である。なお、本園のカリキュラムは、園の個別情報を含むため掲載せず、結果と考察において部分的に取り上げる。

2 外部評価者

A 保育園の外部評価を依頼する保育経験者に、B 県内の保育者養成校に勤務する保育所保育士経験者3名及び幼稚園教諭経験者4名を選出した（表1）。具体的には、公立保育所や公立幼稚園で豊富な保育経験を積んだ園長経験者（A・B・D・E・F・G）、主任経験者（C）の7名である。保育所保育指針解説書において、保育課程は、施設長の責任の下に編成し、全教職員が参画し、共通理解と協力体制のもとに創意工夫して編成することが大切と示されている⁸⁾。

表 1. 外部評価者の勤務経験等

順	職種	勤務園等	経験年数(年)
A	保育所保育士	公立保育所 事業所内保育所 市保健福祉局	39
B	保育所保育士	公立保育所 発達障害者センター	40
C	保育所保育士	公立保育所 市保健福祉局	24
D	幼稚園教諭	公立幼稚園 市教育委員会	38
E	幼稚園教諭	公立幼稚園	38
F	幼稚園教諭	公立幼稚園 特別支援のための幼児指導教室	40
G	幼稚園教諭	公立幼稚園 特別支援のための幼児指導教室 市教育委員会	38

また、幼稚園教育要領解説においても同様に、「教育課程はそれぞれの幼稚園において、全教職員の協力の下に園長の責任において編成するもの」⁽⁹⁾と記載されている。長年カリキュラムの編成に携わったり、編成の最終的な責任者として役割を果たしたりしてきた園長や主任経験者は、様々な観点から有用な指摘を行うことができるであろう。それらの指摘は、カリキュラムの洗練化に役立て得ると期待される。

3 外部評価の内容

外部評価を依頼する上での資料として、下記の2点を保育経験者7名に配布した。第1は、A 保育園のカリキュラム一式（以下、「保育の計画」と表記する）である。具体的には、保育課程、年間指導計画、デイリープログラム、朝の遊び年間計画、食育計画で構成されている。外部評価者には、「保育の計画」に目を通していただき、気になる箇所、修正が必要だと思われる箇所に赤で直接、具体的に修正等を書き込んでください」と依頼し、自由に書き込みをするよう求めた。これらの「保育の計画」において、保育課程は、養護に関する「生命の保持」「情緒の安定」に関する内容と、教育に関する「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に関する内容が、それぞれ1頁毎（計7頁）に分けられており、その領域毎

に発達過程8区分に沿ってねらい及び内容を明記する形式を採っている。また、年間指導計画（0歳、1歳、2歳、3歳）、デイリープログラム（0歳、1歳、2歳、3歳以上児）、朝の遊び年間計画（0・1歳児、2・3歳児）、食育計画（0～2歳、3～5歳）が、発達過程毎に添付されている。月案・週案については、子どもの生活を見通しながら立案するという性格をもっているため、添付されていない。

第2は、自記式質問紙である。具体的な質問として、「(1)「保育の計画」の評価できる点は、どのような点だと思いますか?」「(2)「保育の計画」の課題は、どのような点だと思いますか?」「(3) (2)について、具体的にはどのように改善したらよいと思われますか?」を設定し、いずれも自由記述での回答を求めた。また質問紙では、「保育の計画」に対する評価を量的に確認するため、0～100点の数値で記入するよう求めた。さらに、外部評価者の属性を問う項目として、「年齢」「保育経験年数」「勤務園」「その他保育に関する経歴」の記入を求めた。

4 実施時期

外部評価の実施時期は、2016（平成28）年6月～9月であった。

5 分析方法

「保育の計画」に対する外部評価者の書き込み、及び自記式質問紙の自由記述の内容は、カテゴリー分けし、質的に分析した。具体的には、KJ法に準じた方法を採用し、似通った回答を順次まとめ、カテゴリー化を図った。このような手続きにより、保育経験者による評価の観点を抽出した。

6 倫理上の配慮

外部評価者には、目的の概要やデータの扱い方などを伝え、同意を得た上で実施した。実施に関わる配慮等は、日本発達心理学会（2000）の倫理基準に準じた⁽¹⁰⁾。

III 結果及び考察

1 「保育の計画」に対する数値評価

質問紙における「保育の計画」に対する評価（0～100点で記入）は、平均が81.4点（標準偏差9.4）であった。外部評価者の経歴（職種）毎に検討した結果、保育所保育士（平均83.3、標準偏差12.6）、幼稚園教諭（平均80.0、標準偏差8.2）であり、大きな

差は見られなかった。いずれにしても、A保育園の「保育の計画」に対する評価は比較的高いと言える。

2 「保育の計画」の評価できる点

「保育の計画」に関して具体的に評価できる点について、下記のような観点毎に考察する。質問紙の回答内容における代表的な記述を、罫線で囲んだ部分に引用した。また、「保育の計画」に対する書き込みは、分析を行う際の補助資料として使用した。

(1) 発達過程に応じたねらい及び内容の設定

A～Gの全ての保育経験者が、発達過程を考慮した計画が立案されている点を評価する点として挙げている。計画の形式についても、養護、教育の領域毎に、保育所保育指針において区分される子どもの発達過程8区分に沿って、細やかに計画されている点を評価している。発達過程に沿って、ねらい及び内容を分かりやすい形で具体的に整理し明記することは、さらに具体的な指導計画を立案する際に、活用しやすく、保育計画を立案する上で重要な条件であることが示唆された。このことが「保育の計画」の全般的な高評価につながったと考えられる。

A	■発達過程が養護（生命の保持、情緒の安定）、教育（健康、人間関係、環境、言葉、表現）に関わるねらい及び内容を区分別に分かりやすく表記しているところが評価できる。
B	■0～5歳までの年齢での発達をきちんと押さえて、計画が立てられているのが良い。
C	■0歳以外は、年間指導計画、デイリーともに詳しく年齢に応じて書けているように思う。
D	■重点として取り組む指導内容について（食育）、0～5歳児までの指導計画が作成されている。
E	■発達過程に応じた細やかな計画（特に、0～2歳児）になっている点は大切であると思う。
F	■成長によるねらい・内容の変化が（領域別）、見やすかった。
G	■保育所保育指針に則って、年齢毎に必要な項目に分類して保育の計画を立ててあると思う。 ■養護に関わるねらい及び内容、教育に関わるねらい及び内容が、具体的に細部にわたり記載しているので、幼児の育ちや年齢における育てる方向性が確認できる。

(2) 食育計画におけるねらいの設定

2005（平成17）年に「食育基本法」が制定され、

その前文において、子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくために、「食」が重要であることが明記され⁽¹¹⁾、改めて乳幼児期における食育の必要性が注目されることとなった。それを受け、2008（平成20）年改定の保育所保育指針では、新たに食育の推進についての記述が加わり、その推進は、2004（平成16）年「保育所における食育に関する指針」を参考に、保育の内容の一環として位置付けられることが示された⁽¹²⁾。

A保育園「保育の計画」においても、3歳未満児、3歳以上児をそれぞれ対象とした食育計画が立案されている。3歳以上児の食育計画は、「食と健康」「食と人間関係」「食と文化」「いのちの育ちと食」「料理と食」の観点で年間目標が示されており、Aは、この点を評価している。その中で取り扱われるこの5項目は、「保育所における食育に関する指針」の中で、3歳未満児についてはその発達の特性から各項目を明確に区分することが困難なため、5項目に配慮しながら一括して示してあるものの、3歳以上児に関しては、食と子どもの発達の観点から、心身の健康に関する項目「食と健康」、人とかかわりに関する項目「食と人間関係」、食の文化に関する項目「食と文化」、いのちとかかわりに関する項目「いのちの育ちと食」、料理とかかわりに関する「料理と食」としてまとめ、ねらいを設定している⁽¹³⁾。これに準じ、食育計画の中で、項目毎にねらい及び内容を設定していることは、具体的な活動をイメージする際に捉えやすく指導しやすいと考えられる。

A ■食育計画が盛り込まれていること。そして、「食と健康」「食と人間関係」「食と文化」「いのちの育ちと食」「料理と食」の食育の5項目があることが良い。

3 「保育の計画」における課題

A保育園の「保育の計画」の課題として、保育所保育士経験者及び幼稚園教諭経験者で共通する点と、両者に違いのある点が確認できた。罫線で囲んだ部分は、質問紙の回答における代表的な記述を引用したものである。

(1) 両者が共通して指摘する課題

両者によって共通して指摘された第1の課題は、文章表現についてである。子どもが主語なのか、保育士が主語なのか、その表現の仕方が混在している点を挙げ、意図を明確にし文末表現の統一を意識的

に行うべきであると言及している。この指摘については、「保育の計画」に対する書き込みからも多く確認できた。また、書き込み箇所について確認すると、誤字脱字の訂正に加え、言い回しを分かりやすい表現にすることが望ましいという指摘や、より詳細に記載する必要性を指摘している箇所も散見された。「保育の計画」において、誰が見ても理解できる表記、表現を使用することは不可欠な条件である。

D ■「ねらい」の主語が保育者になったり子どもになったりしているので、少なくとも教育に関する部分は子どもに統一した方がよい。

第2に、年間指導計画、デイリープログラム、朝の遊び年間計画、食育計画について、3歳児までの計画なのか、5歳児までの計画なのか分からず、混在している点が指摘されていた。A 保育園は、4・5歳児の在園児数が少なく、従前より混合クラスを編成してきた経緯がある。4・5歳児の在園児数が少なくても、それぞれ発達過程は異なるため、保育経験者は年齢別の計画の必要性を指摘している。

A ■年齢は3歳児までなのか、5歳児までなのか。混在している。
B ■少人数であっても、4歳・5歳の保育計画があった方がよいと思う。
E ■0～2歳児の計画に比べて、3歳児・4歳児・5歳児の計画がひとまとめにされているので、やはり年齢別の計画が必要ではないか。

（2）保育所保育士経験者の指摘する課題

保育所保育士経験者の指摘に見られる特徴は、発達過程に目を向けた指摘が多い点である。具体的には、年間指導計画における期の区分の仕方や発達過程に応じた記述をさらに詳しく加筆するなどの指摘が確認できる。「保育の計画」に対する書き込みを見ても、発達や年齢に応じた表現の必要性を指摘する記述が見られるなど、内容に関する具体的な書き込みが多い。

保育課程について、おおむね6か月の欄に記述がないことについて、A は、たとえ入所時に対象となる月齢児がいなくても、個人差を考慮するとおおむね6か月児の発達過程の子どもがいる可能性を指摘している。発達過程を発達の道筋として考えると、ねらい及び内容についての記述は必要となる。

またC は、0歳児の年間指導計画について、期毎に分けた計画に加え、発達期（月齢）毎に分けた計画の立案も提案している。低年齢児であればあるほど、個々への対応、個人差に留意するために細やかな計画が必要になることを示唆している。

保育所は、乳児から幼児まで幅広い年齢や発達過程の子どもを受け入れている。中でも特に低年齢児の発達は著しく、年間を通して個人差を含め発達の幅が大きい。年間の期の分け方については、年齢や季節によっては十分配慮する必要があると言える。経験豊富な保育所保育士経験者は、そのことを経験とし認識しているため、イメージしやすく具体的な例を提示しながら指摘することができたのだと考えられる。

A ■おおむね6か月の部分が空白なのは何故？入園児が満6か月だとしても、その子の発達によってはおおむね6か月に該当する。必要と考える。
B ■デイリープログラムが（3歳以上児）になっているのは、3上が少人数で混合クラスになっているためと思われるが、一般的に3歳～5歳は育ちや行動は違っているので、それぞれのプログラムがあった方がよいと思う。
C ■0歳・1歳について、年間指導計画を、この年齢のみ3期にしている意図は何か。夏の過ごし方など配慮事項もあるだろうから、春、夏は分けても良い気がする。
■0歳について、発達期に分けた指導計画もあればよりキメ細かい指導計画になるのでは？と思う。他の年齢の年間指導計画に比べて、情緒の安定や個々への対応への配慮等の面の書き込みが少ないように思われる。特に0歳児なので、この指導計画のみ見直しをしてもいいのではないかなと思う。
■1歳のデイリープログラムについて、個々への養護面への配慮、援助に少し欠けているように、他の年齢のデイリーを比較して思った。
■保育課程の中で「おおむね6か月」の記入がないのはなぜか？

（3）幼稚園教諭経験者の指摘する課題

幼稚園教諭経験者が挙げる第1の課題は、「保育所における保育の計画を目にする機会があまりなかったため、理解しにくい」という記述が端々に確認できる点である。「保育の計画」に対する内容について

の書き込みが、比較的、保育所保育士経験者に比べると少ない点からも推察できる。

保育所保育指針では、保育の目標として、入所する子どもに対して養護と教育の二つの観点から目標を掲げており、それが保育所保育の特性とされている。幼稚園教諭も、生命の保持、情緒の安定と言った養護面に配慮をして保育はしているものの、幼稚園教育要領には、養護に関するねらい及び内容は明記されていない。養護に関する計画について馴染みがないのが現状だろう。また、デイリープログラムについても同様に、幼稚園教諭にとっては見慣れない文面のため、どのように活用すべきかわからないと困惑する記述も確認できた。それらに関する箇所の書き込みを確認しても、誤字脱字、文末表現に関するものに限定されている。

F ■ デイリープログラムの使い方がよく分からない。生活面のことなのか？毎日変わるのか？

第2に、幼稚園教諭経験者は、評価できる点にそれぞれ発達過程に応じた細やかな計画となっている点を挙げながらも、細かく示している点がかえって妨げになるのではないかと懸念している。また、指針におけるねらい及び内容についてそれぞれ細かく区切って明記されている点に疑問を感じる記述も見られた。幼稚園教諭は、保育課程について、細かく分けて立案するよりも、少し大きく捉えて年齢ごとの育ちを見通せる計画となることが望ましいと考えているようである。保育課程及び指導計画については規定の様式はなく、表記方法についても同様であり各園の創意工夫が求められる。

D ■ 保育所保育指針に示されている「養護に関わるねらい及び内容」「教育に関わるねらい及び内容」を改めて表にする必要があったのはなぜか。保育指針に示されているのは大綱化されたものなので、指針とする必要はあるがそれに縛られてはいけない。目の前の子どもの実態をまずしっかりと見て、理解し、そこからの指導計画作成となる必要がある。

E ■ 各項目別のねらい及び内容について、保育指針のねらい・内容の項目ごとに、各年齢で示されているが、ねらい・内容を一つ一つ区切って考えるのではなく、もう少し大きく捉えて年齢ごとの育ちが見通せるようにした方が、日々の保育に生かせるのではないかと思います。

第3に、幼稚園教諭経験者の関心は、これらの計画が実際の日々の保育に関連する月案、週案にどのようなつながっていくのかという点に向けられている。本論に用いたA保育園「保育の計画」には、月案、週案は添付されていない。保育所で「保育の計画」が指すものは、保育課程及び年間指導計画までの計画が一般的であるが、幼稚園教諭にとって、「保育の計画」が指すものは、教育課程及び年間指導計画、月案、週案までを含んだ計画をイメージするようである。その解釈の違いから誤解が生じ、幼稚園教諭は、これらの計画を踏まえ、月案、週案が必要であると指摘し、その点に議論が集中している。月案、週案立案の際に、具体的に実践をイメージできるような計画の作成が求められると言える。

E ■ 保育の計画となると、やはり3歳・4歳・5歳児の発達や育ち・教師の援助・環境構成などが見通せる指導計画が必要で、特に月案・週案は欠かせないのではないかと感じました。

F ■ 低年齢だと、年間の指導計画はそのままでは使いにくそうですが…。やはり一人一人に応じた計画を立てているのでしょうか。

G ■ 実践に当たり各年齢で計画を理解し、ねらいや内容が達成できるように環境構成を行い保育活動を実践する。この段階で毎月指導計画が必要となる、月々の指導計画でさらに内容を確定して実践を行うこととなる。

4 「保育の計画」における改善策

前述した課題を踏まえ、外部評価者が提案する改善策及び必要条件是、以下に示す通りである。

(1) 表記・表現の統一と分かりやすい様式の採用

課題として両者が指摘した表記や表現のばらつきについては、明確に正しく統一された表記、表現で内容を記載されることが求められるだろう。特に指摘の多かった文章の主語については、保育所保育指針にならい、養護に関わるものは保育士、教育に関わるものについては子どもに統一することが必要である。このことは、書き込みにおいて多く修正されている点からも重要であることが分かる。また、空欄等のミスについても改めて確認する必要がある。

C ■ 保育課程「おおむね6か月」も書き込む。

D ■ ねらいの主語が保育者になったり子どもになったりしているので、少なくとも教育に関わる部

分は子どもに統一した方がよい。

G ■表記を統一させる。表現を分かりやすくする。

また、様式についても検討の余地があるだろう。今回対象となった A 保育所の保育課程は、養護と教育の各領域を基に、発達過程毎にねらい及び内容を表記する様式であった。A、F が指摘するように、発達過程のつながりを分かりやすく表記することを重視するのであれば、反対に発達過程を基にして、各領域について表記する方法を採用すべきである。保育の計画が指導計画を立てる際の拠り所となることを考慮すると、発達過程毎の養護、教育のねらいと内容一覧が作成されれば、指導計画を立案する際にも活用しやすい。

年間指導計画については、期の分け方について季節や子どもの実態を踏まえ、再考する必要があるだろう。園内外の誰が見ても理解できる分かりやすい様式を採用し、その後の具体的な月案や週案に直接結びつき、活用しやすい様式の検討が課題となる。

A ■保育課程について、発達過程別で「養護」「教育」のねらい・内容の一欄を作成する。

F ■年齢や内容のつながり具合を、もっと分かりやすく表記する。

(2) 園の独自性や子どもの実態に即した計画の作成
外部評価者は、保育における計画は、園の独自性や具体的な園の実情が反映されたものであるべきと主張する。園を取り巻く地域の実情や物的環境、人的環境、地域資源が活かされる計画でなければならない。また、子どもの実態を踏まえ、子どもと共に生活を創り出していく過程が感じられるもの、生活や発達の連続性に留意したものとなるよう努めなくてはならない。

A ■子どもの実態や子どもを取り巻く家庭・地域の実態、保護者の意向などが活かされた計画の作成が重要である。

D ■園の独自性や、保育者の創意工夫が表現される保育の計画となるようにする。
■幼児とともに創り出す生活が感じられる計画となるようにする。

(3) 保健計画の作成

2008 (平成 20) 年の保育所保育指針改定において、

「保育所においては、一人一人の子どもの健康の保持及び増進並びに安全の確保とともに、保育所の子ども集団全体の健康及び安全の確保に努めなければならない」と記され⁽¹⁴⁾、子どもの健康に関する保健計画の作成と実践が求められることとなった。生活を基盤とした低年齢児も在園する保育所だからこそ、よりきめ細かに計画としてそれらを明文化する必要性は高いだろう。健康に関する活動はもちろん、基本的な生活習慣に関する事項、感染症予防や安全教育等、発達過程や季節等に応じて作成される必要がある。アレルギーに対する対応についての留意事項も、職員間で共通理解を図る上で必須である。

また、家庭生活との連続性を考慮し、予防接種の奨励、家庭における望ましい生活習慣等、家庭と連携を図るために必要な保護者に対する保健指導についても示す必要がある。心身ともに健康な子どもの育成を目指すための組織的な計画の作成が求められると言えるだろう。

A ■保健計画の作成が必要である。

(4) PDCA サイクルによる再編成

指摘された様々な課題を克服しさらに洗練された計画とするための方策として、両者は、保育実践の反省、評価を次年度の作成に活かす重要性和必要性を述べている。保育所保育指針解説書において、「保育課程とこれに基づく指導計画の展開は、保育実践を振り返り、記録等を通して保育を評価し見直すという一連の改善のための組織的な取組」⁽¹⁵⁾と述べられるように、保育の計画における PDCA サイクル活用の重要性は広く知られている。保育課程を踏まえた指導計画を作成し、実践及び省察を行う。さらに、個々の保育者の自己評価を持ち寄り、全職員で連携の下、次なる課題を見出し、保育の計画は再編成されなくてはならない。これらのことが保育の質の向上を図るための重要な営みであり、全職員の共通理解とその編成に携わる姿勢や認識が必要である。

G ■各年齢で作成した指導計画をもとに保育実践をしていき、反省、評価を行い次年度の保育計画に生かす。本年度の計画が必要に応じて変更、改善されていくことが大切である。保育実践後の生の反省を踏まえ改善する。

(5) 職員間での確認

PDCA サイクルを踏まえ、字句の選択から、内容の加筆、修正に至るまで、職員間で細かく確認がなされることが望ましい。子どもの実態、園や地域の実情に即した計画になっているか、文書作成の最終確認も兼ね、全職員がこの作業に取り組むことが有用である。

G ■各年齢の年間指導計画、デイリープログラム、遊びの年間指導計画について、作成者外の別の人の目で確認したり、各項目に年齢を通して一貫性があるかを見直す必要があると思う。職員間で内容を確認し、突き合わせ修正する。

IV カリキュラムの外部評価に見る有効性と今後の課題

以上のように、保育所保育士経験者及び幼稚園教諭経験者によるカリキュラムに対する評価や分析、課題の指摘、改善策から、「保育の計画」の改善に向けた多くの示唆を得ることができた。客観的な視点で暗黙の了解が通じない第三者の評価を受けることは、新たな気づきを促すことができ、改善の糸口を探ることができる。様々な観点からの指摘が可能な保育経験豊富な外部評価者の評価を得る本研究の試みは、有用であったと考えられる。しかし、計画が子どもの実態や園や地域の現状にとって望ましいものであるのかについては、内部評価者によって再度検討されなくてはならない。外部評価と内部評価のそれぞれの課題を補完し合い、利点を活用することができれば、有用なカリキュラムの改善の方策となり得るだろう。その際、カリキュラムの改善に向けた課題を具体的に指摘するために、外部評価の観点を幅広く設定することが求められるであろう。

保育の計画を踏まえ実践を行うのは、内部評価に携わった保育者自身である。記載上の問題点を改善するだけではなく、次年度以降の保育の質の向上を目指すことが最も重要である。新年度になると、職員の入れ替わりも考えられる。その際、明確で分かりやすい計画があれば、同じ目標や意識を持って共通理解を図り保育することができる。子どもが質の高い保育を受けることができるよう、保育者が一定のレベルの保育を提供できるためのカリキュラム・マネジメントでなくてはならないと考える。

今後、保育所及び幼稚園の多くが認定こども園へと移行することになるだろう。認定こども園ではそ

の性格上、保育課程と教育課程を合わせた計画を作成することとなる。それを幼保連携型認定こども園教育保育要領では、「教育及び保育の内容に関する全体的な計画」と呼んでいる⁽¹⁶⁾。本論で明らかになったように、幼稚園教諭経験者にとっては、養護に関する計画の立案が課題となるだろう。いずれにしても、今まで蓄積された両者の立案における知識や技術をそれぞれ大切にしながら、月案、週案などさらに具体的な保育の計画の立案に活用しやすいよう、工夫が必要である。各園が、保育の質の向上に向け、全職員の協働の下に、高い意識をもってよりよい保育の計画の在り方、それを踏まえた実践について今後も模索していくことが重要である。今後は、それぞれの見解が異なることを踏まえた、計画の立案・作成・実施・省察の循環を具体的な実践事例によって提示することなどが期待されるだろう。

註

- (1) OECD (2015) : *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- (2) 文部科学省 : 『幼児教育部会における審議の取りまとめ』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm, 2016 年。(2016 年 12 月 20 日閲覧)
- (3) 文部科学省・前掲サイト (2)
- (4) 文部科学省 : 『教育課程企画特別部会 論点整理』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm, 2015 年。(2016 年 12 月 20 日閲覧)
- (5) 田村知子 : 「カリキュラムマネジメントのエッセンス」, (田村知子 編著『実践・カリキュラムマネジメント』), 2 頁, ぎょうせい, 2011 年.
- (6) 文部科学省・前掲サイト (2)
- (7) 北野幸子 : 「保育の質の向上 : その改善への戦略 12」, (無藤隆・北野幸子・矢藤誠慈郎 著『認定こども園の時代—子どもの未来のための新制度理解とこれからの戦略 48』), 92-115 頁, ひかりのくに, 2014 年.
- (8) 厚生労働省 : 『保育所保育指針解説書』, 127 頁, フレーベル館, 2008 年.
- (9) 文部科学省 : 『幼稚園教育要領解説』, 56 頁, フレーベル館, 2008 年.
- (10) 日本発達心理学会 : 『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』, 有斐閣, 2000 年.

- (11) 農林水産省：『食育基本法』
http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/kihonho_27911.pdf,
2005 年。(2016 年 12 月 20 日閲覧)
- (12) 厚生労働省・前掲書 (8), 169 頁.
- (13) 厚生労働省：『楽しく食べる子どもに～保育
所における食育に関する指針～』<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/06/dl/s0604-2k.pdf>, 2004 年。(2016 年
12 月 20 日閲覧)
- (14) 厚生労働省：『保育所保育指針』, 27 頁, フレ

ーベル館, 2008 年.

- (15) 厚生労働省・前掲書 (8), 129 頁.

- (16) 内閣府・文部科学省・厚生労働省：『幼保連携
型認定こども園教育・保育要領』, 6 頁, フレーベル
館, 2014 年.

An Attempt at Curriculum Improvement through an Evaluation by External Experienced Childcare Workers

Noriko BABA ^{*1}, Mariko SHIMIZU ^{*1}, Fusako IYAMA ^{*1}, Kayoko KATAOKA ^{*1}, Hiroko KOYANO ^{*2},
Shigeko SHIRAGA ^{*2}, Yumiko HIRAMATSU ^{*1}, Sachiko HACHIYA ^{*2}, Osamu NISHIYAMA ^{*3}

We commissioned external seven childcare workers with experience of early childhood education and care to evaluate the curriculum of a nursery school. Evaluation results reflected wide points of view based on the experiences of each evaluator. It was possible to specify the items of "unification of transcription and expression, and adoption of the plain style," "making of a plan in conformity with originality in facilities and the reality of the child," "making of a preservation of health plan," "reorganization by the PDCA cycle," and "confirmation between the staff" as factors related to curriculum improvement. The validity of the external evaluation by the childcare workers with experience was confirmed as a policy of curriculum improvement.

Keywords: curriculum improvement, the childcare workers with experience, external evaluation, viewpoints of evaluation

*1 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

*2 Department of Music, Sakuyo Junior College of Music

*3 Graduate School of Education, Okayama University

馬場 訓子・清水 眞里子・井山 房子・片岡 加代子・古埜 弘子・白神 繁子・平松 由美子・蜂谷 幸子・西山 修

【原 著】

情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動
— 自己制御機能に着目した指導記録の分析 —

大野呂 浩志 仲矢 明孝

Self-Reliance Activities Based on Self-Understanding for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability
— An Analysis of Teaching Records Focused on Self-Regulation Scales —

Hiroshi ONORO, Akitaka NAKAYA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動

－ 自己制御機能に着目した指導記録の分析 －

大野 呂 浩志^{※1} 仲矢 明孝^{※2}

本研究では、情緒の安定に課題があることが起因し、行動上の問題を呈する知的障害のある自閉症児童に行動改善が見られた自立活動の指導記録を取り上げ、目標や内容の設定や指導の経過における自己理解の関与について調査した。記録分析には、行動問題の改善に重要な役割を果たす自己制御機能の尺度を用い、目標及び内容設定の効果検証や自己理解の指導の様態把握に適応した。結果では、行動上の問題を呈する児童に対し、精神的な負担を考慮しながら設定した指導目標及び指導内容には、結果として自己制御機能の要素が段階的に設定され、行動改善へと繋がったこと、さらに自己理解を促す指導の段階的導入は、対象児が困難さを主体的に解決する力の獲得を促すことなどが明らかになった。結果から知的障害のある自閉症児に自己理解を促す指導法を用いることで、対象児に困難さを主体的に改善する力を育成できることが示唆された。

キーワード：自閉症、情緒の安定、自立活動、自己理解、自己制御機能

※1 広島文化学園大学 学芸学部 子ども学科

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I はじめに

2000年3月の学習指導要領の改訂に伴い「養護・訓練」から「自立活動」に名称が改められ、児童生徒の生活上、学習上の困難さの改善・克服に向けた指導の充実を目指した取り組みが日々実践されている。知的障害における自立活動においても、自立活動に特化した個別の指導計画作成及び指導計画に基づく体系的な指導が意図され、推進されてきている。知的障害の自立活動に関する研究も進められ、いくつかの研究の中で、その現状と課題が明らかにされている。八幡（2013）は、特別支援学校における自立活動の課題について、自立活動の指導は自立活動の時間における指導が中心で、時間上に設定しておらず、時間における指導と場面における指導との関連付けが課題であることを指摘している。また、今井ら（2013）は、知的障害の特別支援学校における自立活動について、現状と教員の課題意識について調査をし、自立活動に関する実態把握の難しさを明らかにし、現場では的確な実態把握について模索している状況にあるとしている。さらに、今井らは、同調査の中で自立活動の評価に関する課題にも触れ、評価の観点の設定の難しさを指摘し、適切な評価の在り方も今後の課題であるとしている。

このような状況を踏まえ、中央教育審議会特別支援教育部会（2016）は次期学習指導要領の改訂に向けた審議の中で、自立活動についての現状と課題について「近年、生徒数が増加している高等部においては、自己を理解したり、得意不得意を伝える力、進路先で人間関係を築く力など、社会に出てから必要となる力が十分に育っていない」ことを指摘し、改善の方向性として「自己の理解を深め、自己肯定感を高めるとともに、得意不得意等に関わる意思を表現する力を育み、主体的に学ぶ意欲を一層伸長する等、発達の段階を踏まえた自立活動の内容を改善・充実することが必要である」としている。このように、今後の自立活動の実践上のポイントの一つとして「自己理解」「自己肯定感」など「自己」の意識に関する内容を指導に組み入れ、それを表現する力を育むように求めている。そもそも「自立活動」の名称は、平成11年の学習指導要領の改訂において、それまでの「養護・訓練」から改められたものである。改訂の主な理由は、この領域が一人一人の幼児児童生徒の実態に対応した活動であることや自立を目指した主体的な取り組みを促す教育活動であることなどを一層明確にする観点からのものであった。従って、今後は自ら自分の困難さやできたとき

の達成感等を自覚しながら、困難さの改善・克服に一層主体的に取り組むことが強調されるべきものと言える。

「自己」に関する研究は、通常の発達の様々な年齢を対象に多く行われている。自己認識は通常の発達では1-2歳、さらに自己評価は3-4歳でできるようになるが、児童期については、障害のない児童の自己認識について作文の分析を通じた調査が守屋ら（1972）によって実施されている。守屋らは、自己認識は他者を媒介にして可能になること、外面的なものから内面的なものへと進むこと、自己認識が個人としての他を媒介として始まるが、集団としての他を媒介にして深まり、集団の中の個としての自己認識へと進むことなどを明らかにしている。一方、知的障害を取り上げた自己に関わる研究は、小島ら（2004）が成人の知的障害者を対象に「自己理解」に関する調査を行い、「好きなところ」「嫌いなところ」「どんな人」などの自己に関する質問に答えにくい傾向があることを明らかにしている。

また、本研究で扱う自閉症児童の行動上の問題の改善に関する研究は多く見られるが、最近の研究としては、森（2015）の行動上の問題の改善に有効な指導支援を明らかにしたものがある。森は、自閉症の行動上の問題を改善するためには、児童の意思を尊重し、教材・教具や学習内容を自分で選択する機会を設定すること、また環境を整え、適切な行動によって教師の注目を得ることができるようになること等が有効であることを指摘している。また森（2016）は、自閉症児の集団の学習場面における行動問題の軽減には、対象児童の行動の機能を的確に捉え、意図を汲んだ適切な代替行動を準備すること、さらに指示を明確にする、褒めるなどの教師の支援も機能させることが必要であるとしている。

一方、定型発達を対象とした行動問題の改善に関する研究を見ると、自己制御機能の研究においてその効果が明らかにされている。原田ら（2008）や大内ら（2008）は、自己抑制や自己主張、持続的対処・根気、注意の移行、注意の焦点化などの要素が行動上の問題の改善に有効であることを示している。しかしながら、この有効性を知的障害のある自閉症の児童において示した研究はない。

本研究では、情緒の安定に課題のある自閉症児童の自立活動の指導事例を取り上げ、自己理解を促しながら困難さに主体的に取り組む力の獲得を目指した指導が、行動上の問題の軽減や主体的課題解決

の姿の獲得に、いかに影響を及ぼしたかについて検討をすることを目的とした。

Ⅱ 方法

1 対象児

対象児はA特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う自閉症児（以下、A児）である。学校で把握しているA児の実態を表1に示す。本研究の「自

表1 A児の実態

発達検査
・田中ビネーⅤ IQ:59（X+1年）
・太田 Stage 評価法：StageⅢ-2（X+1年）
担任による1年生時の実態把握
・学習活動への参加が難しい（学校に来ることが難しい）。
・技能的には可能であるが、文字を書くことが難しい。
・友達の働きかけを受けて遊ぶことが難しい。
・気持ちが不安定になったときに他害や器物破壊に至ることがある。
・独自のイメージに固執して、融通がききにくい。
・暑さに弱く、暑い時期にイライラすることが多い。
・感覚過敏が見られる。
・マイナスイメージで自分の思考が支配されると、情緒が不安定になり、他害や破壊などの行動をとることが多い。

己理解」に関わる自己認識や自己評価の実態については、A児はマイナスイメージを先行させることが多く、できにくいことは「しない」などの言葉と態度で避ける様子がしばしば見られていた。時折、「Aって〇〇が苦手なんだよ」など、自らの特性を客観的に表現する様子も見られる児童であった。また、マイナスイメージを受け入れることができないことから、情動を安定的に維持することができにくく、結果的にしばしば行動上の問題が生じてしまう児童である。対象児の知能に関するデータは、表1にあるように田中ビネー検査において、生活年齢8歳のときにIQ59とあり、精神年齢が4歳7ヶ月近くある。なお、A児の保護者には研究の目的や方法、結果の扱い、プライバシーの保護等の説明をし、研究参加への同意を得た。

2 調査対象とした指導期間

本研究にかかわる指導は、X年4月からX+2年12月までの2年9か月である。

3 調査対象

(1) 指導記録

調査の対象にした児童の行動は、すべて毎日の教師の指導記録と連絡帳の記述から抽出したものである。抽出した日数は1年生90日、2年生103日、3年生121日であり、各学年とも年間の資料がそろいやすい1・2学期のものとした。1年生時の指導記録及び連絡帳は比較的少なく、その理由は、対象児の情緒の不安定さから登校できなかつたり、療育施設へ通うための欠席が多かつたりしたためなどであった。

(2) 個別指導計画の目標及び具体的指導内容

情緒の安定を意図した指導目標において、どのような要素が、どのような経緯で設定されたかを明らかにするために、個別指導計画の目標及び具体的な指導内容に関する記述を抽出した。

4 自己制御機能の4つの要素

本研究では、結果的に行動上の問題が生じてしまう児童に対する指導実践について、指導の様態を整理する指標として、自己制御機能の要素を取り入れた。本研究では行動問題の解決に有効だとされる4つの要素「自己抑制」「自己主張」「注意の移行」「注

意の焦点化」について、表2のように定義し、定義に基づいて指導記録から抽出した行動や個別指導計画の指導目標及び内容を整理した。

III 結果

1 情緒の不安定さの変遷

指導記録の記述において、対象児の情緒が不安定になった様子の記述が確認された日数を表3に示した。年数が経過するとともに不安定になる日が、減

表3 各学年1・2学期の不安定さの比較

	1年生	2年生	3年生
不安定日数	48	29	23
全調査日数	90	103	121
生起率(%)	53.3	28.2	19.0
月平均(回)	6	3.62	2.87
SD	2.6	2.3	2.5

っていることが分かる。「不安定日数」は、一日の指導記録の中で、一回以上不安定になった様子が記述された日を示している。また「生起率」は、調査の対象にした日数に対する、不安定になった日の割合を表している。生起率を見ると、1年生の時には53.3%であった不安定な姿が、3年生時には19.0%にまで減っていることが明らかになった。

2 自立活動の指導目標と自己制御機能との関連

情緒の安定に課題のある対象児の実態に応じて各学年で設定された自立活動の目標を示したものが表4である。1年生時の自立活動の目標を見ると、「遊びや困ったこと」など対象児にとって本人の意識上切実な場面を取り上げ、その状況下での環境の理解や意図の表出を自立活動の課題としている。一方、2年生時には、「活動の参加」を具体的な行動レベルの目標に挙げ、一方で困った時に援助を求めるための語彙獲得や具体的な援助要求のスキルの獲得、スキルの主体的な使用などを目標に掲げている。3年生の目標では、受け入れることのできる教師の拡大や友達を始めとする周囲の環境の理解を挙げ、本人の中で受け入れられる物事の幅を広げることで、活動への参加を促そうとする目標設定となっている。表3には、設定された自立活動の目標の中に、行動上の問題の解決に有効であるとされる自己制御機能の4つの要素のうち、目標の記述の中に見出せるものについて併記した。まず、いずれの学年において

表2 自己制御機能における行動尺度

自己制御機能 尺度	行動の定義
自己主張	言葉や行動で、積極的に自分の 思いを周囲に伝える行動
自己抑制	自らの意思がありながらも、周 囲からの期待や状況下での優先 事項を想起し、実行できる行動
注意の移行	外的な刺激（働き掛けや状況） をきっかけに、それまでの注意 を他へ移す行動
注意の焦点化	内的な欲求や外的な刺激（働き 掛けや状況）がありながらも、 状況下で期待される行動に注意 を維持し続け、完遂する行動

表4 個別指導計画の目標と自己制御機能尺度の関連

指導目標		自己制御機能
1年	前期 I 遊びの選択ボードからカードを選択して教師に渡しなが、言葉で伝えることができる。 II 教師と一緒にタイムタイマーの残量を確認したり、スケジュールを操作したりして、次の活動に向かうことができる。	・自己主張 ・注意移行
	後期 I 困ったことや友達にしてほしいことを、言葉で伝える場面を増やすことができる。 II タイムタイマーの残量を自ら確認し、次の活動まで待ったり他の活動をしたりして過ごすことができる。	
2年	前期 I-1 特定の教師から活動内容の説明を受け、援助を受けながら活動の一部に参加することができる。 I-2 質問や援助を求める表現の仕方、タイミングを知ることができる。 II 気持ちが不安定になったときに、教師の呼びかけに応じて、休憩を取りながら気持ちを安定させることができる。	・自己主張 ・自己抑制 ・注意移行 ・注意焦点化
	後期 I-1 特定の教師から援助を受け、短い活動最後まで参加することができる。 I-2 見通しがもちにくかったり、分からなかったりするときに、自分から質問したり援助を求めたりすることができる。 II 気持ちが不安定になったときに、自分から教師に休憩を要求し、気持ちを安定させることができる。	
	前期 I 様々な教師から活動内容や自分の行動の結果について説明を受け、見通しをもってできる活動に取り組むことができる。 II 友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知り、部分的に受け入れることができる。	
	後期 I 様々な教師から活動内容や自分の行動の結果について説明を受け、見通しをもってできる活動に取り組むことができる。 II 友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知り、部分的に受け入れることができる。	

も、自己制御機能において有効とされる要素が含まれていることが分かる。次に、1年生時には、指導目標の内容が自己抑制機能のうち「自己主張」「注意移行」に限定され、2年生時以降には、自己制御機能の4つの要素がすべて指導内容に盛り込まれていることが分かる。これは、行動上の問題のある児童に対する自立活動の目標において、自己抑制機能の4つの要素を含む課題が設定されることを示していた。

3 自立活動の指導内容と対象児の様子の変遷

不安定な姿がどのような指導内容の下で軽減され、どのような姿となったかについてまとめたものが表5である。表5によれば、1年生の時の児童の姿として「好きな活動に終わりがあ、思うようにできないことへのイライラ」や「登校時に母親と離れて学校で過ごすことを受け入れにくい」「イライラしたときに言葉でなく、叩く行為で自分の気持ちを伝える」などの行動が多くなっている。これらの姿に対し、担任は、時間やスケジュールの理解を促す指導を行い、「環境の把握」を促していることが分かる。さらに、遊びや様々な活動で困難さを示す児童に対し、「言語の表出」を促す指導を行っている。これら

の指導に呼応するように、「スケジュールを見て、好きな活動が無いことを理解して受け入れた」との記述や「言葉で自分の気持ちを表現することが増えた」などの記述が指導記録に見られている。また、2年生の記録からは、スケジュールを見て、活動内容を理解できたり、前向きなイメージがもてたりする場合と、限定的ではあるがスムーズに活動を切り替える姿が出てきたとの記述が見られる。また2年生時でも「友達の行動や教師の指示が自分のイメージと違うことを受け入れにくい」との理由から、イライラする様子が依然として見られたことも確認できる。これらの対象児の様子に対して、2年生の担任は、1年生時の指導内容「言語の表出」に加え「言語の理解」に繋がる内容、さらに「自己理解」「活動への参加」を意図する指導内容を設定している。また2年生時から新たに「特定の教師との人間関係づくり」を基盤にした「情緒の安定」を指導内容に加えていることが示されている。これらの指導を受けて、対象児の姿として「プールから出たくない、いやいや出なくちゃ」など心理的葛藤を示すような言葉が確認されたり、自分から「しんどいから休ませて」と言ったりするなど、自分自身と向き合っ適切に行動しようとする心理的な働きがあることを見

表5 自立活動の具体的指導内容と対象児童の情緒に関わる行動例

学年	自立活動の具体的指導内容	A児の情緒の安定に関わる行動（抜粋）	1回以上不安定になった日数
1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・時間やスケジュールの理解 ・遊び要求に関わる言語表出 ・援助や依頼に関わる言語の表出 	<ul style="list-style-type: none"> ・プールの活動を終わることができず、教師の終わりの指示にイライラする。（複数回） ・母子分離不安が強く、学校に滞在しにくい。（多数） ・活動の結果が自分の見通しと違い、教師を叩くことが多い。 ・楽器がうまく叩けず、友達を叩こうとする。 ・学習場面でプロジェクターに影絵のように自分の姿を映さないよう指示されたことでイライラした。 ・スケジュールを見て、プールの活動が無いことが理解し、受け入れることができた。 ・外遊びを終えるように指示されてイライラしたが、散歩で気分転換をして、気持ちを持ち直すことができた。 ・「嬉しい」「楽しい」などの気持ちを言葉で表現しようとするが増えた。 	48回
2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解 ・特定の教師との関係づくりによる情緒の安定 ・援助や依頼に関わる言語の表出 ・活動への部分参加 ・状況及び気持ちに関わる言語理解 ・活動への完全参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の教師から提示されるスケジュールを見て、活動内容を理解できたり、前向きなイメージを持てたりする場合には、スムーズに活動を切り替えることができた。 ・集団で行われる国語算数の授業では、友達の答え方や態度、また自分のイメージとの違い等からイライラすることが多く、途中で退席したり、参加できなかったりした。 ・集会で使われるマイクに触りたいが、教師に触らないよう言われることで、イライラすることがあった。 ・プールの活動の終わりには、本人の口から「出たくない」という言葉と「ダメダメ出なくちゃ」という言葉が交互に聞かれ、葛藤している様子が見られた。 ・「しんどいから少し休ませて」と朝運動で教師に訴えることができるようになった。 	29回
3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解の促進と気持ちの言語化 ・意図や気持ちを表す言語の理解 ・状況や周囲の意図の理解及び受け入れ ・援助的に関わることができる教師の拡大 ・できる方法の理解と受容及び活動への参加 ・その場にいる教師の援助で活動できる場面の拡大 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の運動で疲れてイライラした。提示されるスケジュールの中からできそうな活動のみを選んで行った。 ・交流学习が楽しくて終わりの指示にイライラしたが、「イライラしているね。そんなときには楽しいことを」との教師の言葉を受け入れて、別の活動をして気持ちをもち直した。 ・友達が騒いでいるときに、イライラせず「静粛に」と友達を一喝して平然と活動を継続することができた。 ・朝運動や学部集会、遠足やその他の行事に参加できるようになり、クラス以外の先生や児童と話せるようになった。 ・遊び道具の使い方がイメージ通りにいかないことで泣いた。 ・国語算数の集団での授業に、不特定の教師と一緒に参加し、最後まで活動を完遂できる日が増えた。 ・友達と物を共有できるようになり、トラブルが減った。 ・遊びの中で友達のかかわりを受け入れながら遊べた。 	23回

ることができる。これら自分の気持ちや体調を意識し始めたことと関連し、情緒的な不安定さの回数が表3及び表5に示したように、2年生時では29回（生起率：28.2%）となり、1年生時から大きく減っている様子が示された。この不安定な様子が軽減される様子は、3年生時にはさらに増幅され、生起日数が23回（生起率：19.0%）と不安定さがさらに改善されている。表5の3年生時における情緒の不安定さに関わる姿の記述を見ると、継続してイライラする状態があることが確認できる。一方で、それまでであれば許容できなかった友達が騒いでいる状態に対して「静粛に」と一喝して、最後まで活動をやり遂げる姿や、不特定の教師や友達の様々なかかわりを受け入れて、活動を継続したり、最後までやり遂げたりする姿も見られる。このような受け入れの幅が広がっている姿や、イライラを主体的に解決して活動を完遂する姿が出現している時期の指導内容を見ると、「自己理解の促進と気持ちの言語化」との内容が掲げられ、2年生時から新たに内容として付加された「自己理解」をさらに深めようとする担任の意図が伺える。さらに、「自己」及び「言語」に関して「意図や気持ちを表現する言語獲得」を掲げ、1年生時から継続して課題としていた「言語」に「自己理解」という新たな視点も交えながら増幅していこうとする指導の意図も伺うことができる。こうした具体的な指導内容は、教師の指導記録の中の記述からも確認することができた。例えば、イライラした直後に「スケジュールを提示して、できる活動を選択させながら最後まで活動を行う」との記述に見られるように、教師の配慮的な介入の様子が確認された。また、「イライラしているね。そんなと

きは・・・」との記述もあり、教師が対象児に対して自分の気持ちを意識させ、意識した感情の状態に基づく適切な対処法を提示し、一緒に対処を実行しようとしたと考えられる。

4 自己制御機能に関わる対象児の行動と教師の指導意図の組み合わせ

次に、自己抑制機能という視点から、対象児のどのような姿に対して、どのような指導を行っていたかについて示したものが表6である。表6にある「児童の行動」及び「教師の指導意図」は、対象にした指導記録及び連絡帳の記述から抽出した行動を前述した自己制御機能の4つの要素の定義に基づいて整理したものである。「児童の行動」は、自己制御機能にかかわる「対象児に望む姿（こんな行動ができるようになってほしいという教師の意図）」と「対象児が起こした行動」の2つのうち、いずれかのニュアンスがあるものを抽出した。これらの対象児のいずれかのニュアンスの行動に対して行った指導の要素を「教師の指導意図」とした。自己制御機能にかかわる「児童の行動」と「教師の指導意図」との組み合わせを見ると、教師が指導の対象として多く挙げているのが「自己抑制」であり、自己抑制を促すために「自己抑制」「注意の移行」「注意の焦点化」の指導を行っていることが分かる。この結果は、教師の意図が情緒の不安定な対象児に対して講じられる策であり、ごく自然な課題設定であると考えられる。また「自己主張」や「注意の移行」の力の獲得も指導の対象としており、そのために教師が自己主張のためのスキルや注意の移行のスキルを指導しているということが分かる。さらに、具体的な対象児の行

表6 自己制御機能に関わる児童の行動と教師の指導意図の組み合わせ及び組み合わせの出現回数

児童の行動 — 教師の指導意図	1年生	2年生	3年生	指導意図別の合計	M	SD
自己抑制 — 自己抑制	3	7	9	19	6.33	3.06
自己抑制 — 注意移行	6	7	13	26	8.67	3.79
自己抑制 — 注意焦点化		12	8	20	10.00	2.83
自己主張 — 自己主張	2	5	3	10	3.33	1.53
自己主張 — 注意移行			1	1	1.00	
注意移行 — 注意移行	5	2	1	8	2.67	2.08
— 注意移行	3		1	4	2.00	1.41
— 注意焦点化			1	1	1.00	
指導合計	19	33	37			

※ 測定日数：1年生 90 日／2年生 103 日／3年生 121 日中のデータ

動でなく、積極的に指導する内容として「注意の移行」「注意の焦点化」などの指導も行っている。

これらの児童の行動と教師の指導意図との組み合わせに関する各学年の指導合計を見ると、自己制御機能に関わる指導が年々増加しており、2年間で倍増している。また自己制御機能に関わる指導の種類と対象児の行動の組み合わせ別の出現回数については、「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『注意の移行』指導」の出現数が最も多く、続いて「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『注意の焦点化』指導」、「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『自己抑制』指導」となっている。また「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『注意の焦点化』指導」については、1年生の時には指導項目として挙げられていなかったものが、2年生時から新規に導入されたこと、また導入されたと同時に急激に増えていることも特徴的である。さらに教師の指導意図における自己制御機能の種類について見ると、1年生時には、19回の指導が確認されたが、そのうち14回（73.7%）が「注意の移行」に関する指導であった。この「注意の移行」の指導回数について経年変化を見ると、それまでの指導回数が増加したり、新たに付加されたりする場合と、緩やかに減らされる場合の二種類があることが分かる。教師の指導意図として「注意の移行」が大幅に増やされているのは、対象児の「自己抑制」の行動を意図するものであった。さらに、3年生から出現する「注意の移行」は対象児の「自己主張」を意図したものであった。逆に、「注意の移行」の指導が減らされるのは対象児の「注意の移行」ができやすくなるために教師がする「注意の移行」の指導である。

5 自己制御機能に関わる対象児の行動と指導のタ

イミング

次に、意図された児童の行動と教師の指導のタイミングについて示したものが表7である。「児童の行動」は、表6と同様に、自己制御機能にかかわる「対象児に望む姿（こんな行動ができるようになってほしいという教師の意図）」と「対象児が起こした行動」の2つのうちのいずれかのニュアンスである。従って、「教師の指導意図」のタイミングは、「対象児に望む姿（こんな行動ができるようになってほしいという教師の意図）」の場合には「事前」のタイミングでの指導であり、「対象児が起こした行動」のニュアンスの場合は「事後」のタイミングの指導となる。

表7の各学年の中でされた「事前」と「事後」のそれぞれの指導合計を見ると、1年生時には「事前」に行う指導が若干多めであるが、ほぼ差が認められないと言える。一方で2年生と3年生における「事前」と「事後」の自己制御機能に関わる指導のタイミングを比較すると、明らかに「事後」が多いことが分かる。この「事後」の指導が多いことと、多くなった「事後」の指導のターゲットが児童の「自己抑制」の行動であることと重ね合わせて考えると、教師は対象児の「自己抑制」を促す目的で、意図的に「事後」のタイミングで指導をしていることが分かる。

Ⅳ 考察

本研究で取り上げた対象児は、情緒の安定に課題があり、活動に見通しがもてなかったり、周囲の状況や友達の様子を受け入れることが難しかったりするために、結果的に行動上の問題を多く呈する児童であった。このような実態の対象児に対して、実態に応じた指導の内容を導入することで、次第に行動上の問題が沈静化し、主体的に自らの困難さに対処

表7 自己制御機能に関わる児童の行動と教師の指導意図のつながり別に見る指導のタイミング

児童の行動 - 教師の指導意図	1年生		2年生		3年生	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
自己抑制 - 自己抑制	3		1	6	1	8
自己抑制 - 注意移行	4	2	3	4	1	12
自己抑制 - 注意焦点化			5	7	2	5
自己主張 - 自己主張		2		5		3
自己主張 - 注意移行						1
注意移行 - 注意移行	3	2	1	1		1
- 注意移行	1	3			1	
- 注意焦点化					1	
指導の合計	11	9	10	23	6	30

※ 「事前」：児童が行動を起こす前に行う指導／「事後」：児童の行動を受けて行う指導

できるようになっていったと言える。この行動変容に深く関連すると推察される「実態に応じた指導内容」について検討してみたい。

まず、目標について見ると、表3で示されたように、1年生では「スケジュールの理解」など、環境の把握に自立活動の指導の重点を置き、分かって安心したり、自分から行動することができたりすることに力点が置かれていた。小学1年生では、学校生活の見通しが立ちにくく、認知を始めとする様々な能力もまだ十分でないことから、対象児を取り巻く環境を整える「配慮」を手厚く講じていると考えられる。2年生になると、1年生のときに培われた見通しや安心などに加え、「特定の教師」との人間関係をベースにしながら、「援助されながらより多くの活動に参加できるようにする」ことや「自分自身」を意識しながら「困難なときに援助を求める」との課題を付け加えている。この時点から「自己理解」の要素が自立活動の課題に盛り込まれている。2年生以降の具体的な指導内容を見ると、表3に示したように、2年生では「自己理解」、さらに3年生では「自己理解の促進」との記述が確認できる。表3の目標の記述及び表4の具体的な指導記録の記述にも示したように、教師は自己理解を促すことを基本的な指導法にしながら、行動上の問題解決に繋がる自己抑制や自己主張、注意の焦点化、注意の移行の内容を対象児に提示した。具体的には、1年生では「要求に関わる言語表出」「援助や依頼にかかわる言語の表出」も指導内容に位置づけている。この「言語表出」に関しては、自己制御機能において重要な役割を果たすとされる「自己主張」とほぼ同様のニュアンスの課題と言える。その意味で、学校生活に慣れないことから、情緒不安定に陥り、行動上の問題をほぼ毎日のように呈していた児童に対して、「言語表出」にかかわる課題設定がなされたことは、情緒の安定に貢献する極めて効果的で有効であったと言える。また、行動上の問題解決に有効なポイントという視点から指導の内容及びそのタイミングを見ると、表6や表7で示されたように、1年生では行動上の問題解決に有効な自己抑制機能の4つの内容を満遍なく獲得させようとする指導意図が伺える。しかし、その指導の意図を達成させる為にとった指導の手段を見ると「注意の移行」が1年生時には大半を占めており、言わば「気になることから、いかにうまく気を逸らすか」という指導法を選択的に行っていると考えられる。この点について2・3年生では、指

導の意図を「対象児が自己抑制できるように」というポイントに焦点化し、教師の指導も「自己抑制」「注意の移行」「注意の焦点化」に関する具体的なスキルや耐性の指導を行っていることも分かった。

自閉症の障害特性によって結果的に注意の移行が難しく、一つに刺激から離れることが難しい場面も多く報告されている。Baron-Cohenら(2001)は、健常範囲の知能をもつ成人の自閉症傾向の程度測定尺度AQ(Autism Spectrum Quotient)を開発し、自閉症の症状の領域と認知的異常性の領域の内容から尺度項目を構成している。その項目に「注意の切り替え」が盛り込まれていることから、自閉症の特性としての注意の移行の困難さを窺い知ることができる。本研究での対象児もこの特性が大変強いことから行動上の問題が多く出現していたと言える。特に入学して間もない時期で、見通しや認知的な面で多くの支援が必要とされる1年生の段階には、「注意の移行」に関する指導法を多く取り入れることで、自閉症の障害特性「こだわり」をうまく外す指導を多くしていると言える。この「注意の移行」を多用している指導法については、先行研究で森(2015)が自閉症児に対する行動問題の改善の要素としている「本人の意思を尊重することや環境を整えること」を支持する結果と言える。1年生では、うまく気を逸らす力を身につけさせることで、児童の精神的な負担を軽減しながら、安心して落ち着いて生活することができるようにする配慮が多くなされていた。入学直後の対象児には、学校生活に必要な、言わば最低限必要な合理的な配慮とも捉えることができる。

配慮傾向の強い1年生の指導の成果をベースにしながら次第に落ち着いていった対象児に対して、表6から2・3年生では自己抑制ができることに指導意図が焦点化され、「注意の移行」は継続的に指導しながら「自己抑制」「注意の焦点化」のスキルや耐性の指導も付加して指導していると捉えることができる。

さらに、表7からからは、1年生と2・3年生の指導方法において明らかな違いが「事前」と「事後」の割合において確認された。既に述べたように、1年生では「注意の移行」に関する指導が多く、活動の事前と事後では特徴的な差は認められない。しかし、2年生の指導においては、明らかに事前は少なく、事後が多くなっており、指導のタイミングにおける特徴を見出すことができた。この傾向は3年生になるとさらに顕著に見られた。このことは、「情緒

の安定の見られ始め」という1年生時の指導の成果をベースにして、対象児が「自分と向き合う」課題設定をし、少しずつ段階的に負荷の高い課題に取り組ませる指導とすることができる。

1年生と2・3年生の指導の変遷の中で、指導内容に着目すれば、2年生以降の「自己理解」が特徴と言える。このことと「事前」「事後」についての特徴を重ね合わせると、「事後の指導を増やすことで自己理解にアプローチする」という具体的な自己理解の指導方法が見えてくる。本研究で定義する「事後」の指導とは「児童の行動を受けて行う指導」のことである。そこでは、児童は既に行動してしまっており、その行動の結果を良くも悪くも受け止めて、自覚せざるを得ないタイミングの指導である。表4のA児の情緒の安定に関わる具体的な記述からも分かるように、指導者はこの「事後」のタイミングで、「・・・イライラするんだね。そんなときは・・・」と自分の意思や感情と向き合わせる指導を行っている。具体的指導内容の「自己理解」はこのような形で指導の中に具現化されている。そして、このような指導を重ねた結果、それまでは受け入れづらく、行動上の問題にまで発展していた「騒いでいる友達のいる状況」下でも、「静かに」と友達を一喝して最後まで平然と活動を完遂する姿を見せることができるまでに至っていると考えられる。

これらのことから、学習指導要領解説の自立活動の目標に謳われる「生活上・学習上の困難を主体的に改善克服する」または実現するための一つの手掛かりとして、まず、対象が安心できる指導及び環境づくりが必要なこと、そうすることで自己理解を促す指導法が有効に機能すると言える。そしてその「自己理解」を促す具体的な方法として、指導のタイミングを工夫し「自分の意識と向き合わせる」ことの必要性も示唆された。

V 今後の課題

本研究では、情緒の安定に課題のある児童に対して、実態把握を行い、実態に応じた自立活動の目標設定の下に、「支援重視」から自己理解に基づく主体的に困難さを解決する「力を獲得するための指導」へと段階的に指導を展開することで、情緒の安定が促された事例を扱った。データ処理の過程で、自己制御機能の指標を用いて、その指導の様相を整理した。そこでは学校場面得意図した指導についても目標や指導内容が功を奏したことを明らかにすること

はできたが、設定された学校での指導のみが自己理解を促し、情緒の安定に繋がったとは断言できないのも確かである。保護者との連携による自己理解やその他に関する家庭での指導による相乗効果や、本研究で取り扱った目標や指導内容以外の指導が影響した可能性も決して否定できない。今後は、その他の指導・支援も含めた長期間に渡る調査が必要である。

参考引用文献

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, S. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome / high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.
- 原田知佳 吉澤寛之 吉田俊和 (2008) 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成・妥当性の検討及び行動抑制／行動接近システム・実行注意制御との関連. *パーソナリティ研究*, 第17巻, 1号, 82-94.
- 今井善之 生川善雄 (2013) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識 - 千葉大学教育学部研究紀要. 第61巻, pp.219~266.
- 今野邦彦 (2014) 肢体不自由教育における自立活動者の専門性の変遷. *北海道大学大学院教育学研究紀要*, 120, 159-177.
- 今野邦彦 (2012) 北海道の肢体不教育における自立活動教諭の導入の成果と課題に関する調査研究. *北海道リハビリテーション学会誌*, 37, 43-47.
- 小島道生 池田由紀江 (2004) 知的障害者の自己理解に関する研究-自己叙述に基づく測定の試み-. *特殊教育学研究*, 42(3), 215-224.
- 守屋慶子 森万岐子 平崎慶明 坂上典子 (1972) 児童の自己認識の発達-児童の作文の分析を通して-. *教育心理学研究*, 20(4), 205-215.
- 森豊 (2015) 自閉傾向のある児童の行動問題の改善. *山形大学大学院教育実践研究科年報*, (6), 270-273.
- 森豊 (2016) 自閉傾向のある児童の集団学習におけるかわり合いを通じた行動問題の改善. *山形大学大学院教育実践研究科年報* 7号, 184-191.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領―自立活動解説編―.

文部科学省（2016）特別支援教育部会における議論
の取りまとめ（案）．平成 28 年 7 月 19 日 中央教
育審議会 教育課程部会 資料 5.

大内晶子 長尾仁美 櫻井茂男（2008）幼児の自己
制御機能尺度の検討-社会的スキル・問題行動との
関係を中心に-. 教育心理学研究, 56, 414-425.

八幡ゆかり（2013）特別支援教育における自立活動
の今日的意義-歴史の変遷の分析を通して-. 鳴門
教育大学研究紀要, 第 28 巻, 39-48.

山田純子（1995）軽度知的障害者に対する自己理解
援助のプログラム. 職業リハビリテーション, 8(0),
1-7.

Self-Reliance Activities Based on Self-Understanding for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability

- An Analysis of Teaching Records Focused on Self-Regulation Scales -

Hiroshi ONORO*1, Akitaka NAKAYA*2

In this study, we focused on teaching record of self-reliance activity whose actions an autistic child who has intellectual disabilities and present behavioral problems due to the emotional stability problem improved; We investigated the involvement of self-understanding in the course of setting and guidance. For the record analysis, we adapted the self-regulation scale, which is considered to play an important role in improving the behavioral problem, to verify the effectiveness of goal and content setting and to grasp the mode of guidance of self-understanding. The results showed that the guidance targets and guidance contents set for the child who presented behavioral problems while taking mental burdens into account, as a result, elements of the self-regulation function were set stepwise and resulted in improved behavior. Furthermore, introduction of the teaching method to encourage self-understanding has revealed that the targeted child urges the child to acquire the ability to resolve the difficulty subjectively. From the results, it is clear that even if children with autistic disorders with intellectual impairment are used, using the teaching method to encourage self-understanding based on task setting according to the actual situation, it is possible that the target child will develop the ability to subject the difficulty to subjective improvement. It was suggested that it is possible.

Keywords: autism, emotional stability, self-reliance activities, self-perception, self-regulation

*1 The University of Hiroshima Bunka Gakuen

*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

ソーシャルナラティブ（SN）介入の効果に影響を及ぼす条件の検討
コミュニケーションスキル及び社会的スキルを中心に

丹治 敬之 吉光 美陽

Analysis of the Effective Conditions on Social Narratives (SN) Interventions outcomes
Focus on Communication Skills and Social Skills.

Takayuki TANJI, Miharuru YOSHIMITSU

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

ソーシャルナラティブ (SN) 介入の効果に影響を及ぼす条件の検討

コミュニケーションスキル及び社会的スキルを中心に

丹治 敬之^{※1} 吉光 美陽^{※2}

本研究は、諸外国のソーシャルナラティブ (SN) 介入研究論文 14 編 35 事例を分析対象とし、コミュニケーションスキルや社会的スキルの介入効果に影響を与える条件を検討した。本研究の結果から、以下 4 点の示唆を得た。1 点目は、認知能力が平均下から平均上の発達水準の対象児が多い点である。2 点目は、標的行動はコミュニケーションスキル (例: 会話) に比べて、社会的スキル (例: 集団参加, ルールやマナーを守る) において介入効果が高い点である。3 点目は、SN と他の介入方略 (例: プロンプト, ビデオモデリング等) を組み合わせることで効果が高まる点である。4 点目は、対象児の好み, 社会的動機づけ, 標的行動の社会的強化が介入効果を高める要因になり得る点である。最後に、他者との対話や振り返りによる学びや本人の語りを反映させた SN 介入の必要性, 自己指導文や空欄文の活用, 体験と学習の関連づけを高めることの可能性について論じた。

キーワード: ソーシャルナラティブ, コミュニケーションスキル, 社会的スキル, 社会的強化, 社会的動機づけ

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

I 問題と目的

ソーシャルナラティブ (social narrative: 以下, SN と略す) は, 自閉スペクトラム症 (autism spectrum disorder: 以下, ASD と略す) の行動上の問題やコミュニケーションスキルの改善に向けた教育技法の 1 つである。SN には, ソーシャルストーリー™ (social stories; 以下, SS と略す) も含まれる。

SN を用いた介入では, 社会的状況を記述した文章や挿絵を含む物語が使用される。SN には, 日常生活場面における社会的状況の意味 (例えば, 自分がとった行動によって相手はどう感じるか, その場面にはどのような社会的な価値観が内包されているのか) や, その場で期待される望ましい行動が記述されている。SN は, 社会的な状況理解, 望ましい社会的行動, 他者の心情理解といった, 社会的知識や技能の習得が期待される教育技法である。社会的知識や技能を視覚的に学習することが ASD 児に有効であること, 介入実施が容易であること (Reynhout & Carter, 2009), 実践文脈に導入しやすいこと (Sansosti, 2008) から, 多くの学校や家庭での実践に活用されている。

近年では, SS の介入効果量をメタ分析した研究が報告されている。多くの研究において, SS はエビデンスの蓄積が必要であることが指摘されている。例えば, PND (percentage of non-overlapping data) 平均値や PND 中央値を効果量の指標とした場合, 「わず

かな効果 (mildly effective) から効果なし (non-effective)」の範囲 (Kokina & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2006) という分析結果が示されている。また, IRD (improvement rate difference) 値を指標としても「わずかな効果」の範囲と報告されている (Reynhout & Carter, 2011)。このように, SS は十分な科学的根拠に基づく教育技法かどうかについて, 懐疑的であることが示されている。

介入の標的行動別で効果量を分析した場合, 問題行動に比べて, コミュニケーションスキルや社会的スキルの効果量が低いという報告がある (Kokina & Kern, 2010)。大井 (2010) は, 「SS は多要因の偶発的局所相互作用として生じるコミュニケーションを単純化し, 事前指定的な行動系列の暗記法であり, 筋書通りに事態が進行しない場合に, 当事者を混乱に陥れる可能性がある」ことを指摘している。藤野 (2013) も, 「あらゆる場面の暗黙の社会的常識や作法を, SS として物語化することは現実的に難しく, コミュニケーションにおける流動性を十分にカバーすることはできない」ことを指摘している。

以上の指摘から, SS の介入効果は場面限定的である, または介入効果をもたらす行動の範囲が限られる, と捉えられる。では, SN 介入によって, どのようなコミュニケーションスキルの改善が期待できるのか (介入効果の範囲)。また, どのような指導手続

きを考慮することで、コミュニケーションスキルの介入効果が期待できるのか（効果的な介入手続き）。

これまでのメタ分析研究においても、SS 介入効果に関わる諸変数（例：標的行動、認知能力、セッティング、付加的な介入手続き）は分析されている（Kokia & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2011）。しかし、分析対象とした標的行動は、対人的な行動、社会的な行動、問題行動、課題従事行動といった大まかな分類が多く、具体的にどのようなコミュニケーション行動や社会的行動に対して介入されたかを、事例ごとに分析してはいない。さらに、介入効果の般化や維持における効果量の分析はあるが、大井（2010）や藤野（2013）が指摘しているように、コミュニケーションスキルに対する介入効果の維持や般化に対して、どのような諸変数を考慮すべきかを検討した研究はない。個別の研究論文でみた場合、SN 介入によって高い効果（highly effective）や中程度の効果（moderately effective）を示した研究がある。また、SN を読むだけではなく、他の介入方略と組み合わせることで効果が得られたという研究もある。高い介入効果が得られた研究論文から、介入効果に影響を与える要因を抽出することで、SN を効果的に使用するポイントが見えてくるのではないかと考えられる。

そこで本研究の目的は、第一に、SN 介入研究を対象に、どのようなコミュニケーションスキルや社会的スキルに効果があるかを分析する。第二に、介入効果をもたらすためには、どのような手続きが影響を及ぼしているかについて論じることを目的とする。

II 方法

1 研究論文の選定

対象論文については、学校教育における対人関係スキル介入の効果量をレビューした、Whalon, Conroy, Martinez, and Werch（2015）と、SS 介入の効果量をレビューした、Reynhout and Carter（2011）から選定した。上記の2編で紹介された論文は、計98編であり、そのうち、1) 学位論文は除く学術誌の掲載論文であること、2) 介入対象の標的行動が社会的スキルやコミュニケーションスキルであること、3) 単一事例実験法を用いており、介入効果量の算出が可能であること、4) 学校内での介入が実施されていること、5) SN 介入が中心に記述されていること、という5点を選定基準に設けた。以上5点をすべて満たした条件で選定し直した結果、14編が本研究の対象論文となり、対象事例数は35名となった。分析対象論文の選

定については、第一著者と第二著者の2名で行った。

2 コーディングとその分類基準

（1）対象児の認知能力

対象児の認知能力については、知能指数や言語能力の検査結果やそれらの能力に関する記述から、3つの下位項目を設けた。

平均～平均上については、知能指数や言語能力、あるいは読み能力の検査得点の値が90以上である場合とした。また、客観的な数値が示されていない場合、学力に関する能力が、同年齢相応であるという記述があった場合も、これに分類した。

平均下については、知能指数や言語能力、あるいは読み能力の検査得点の値が75以上90未満である場合とした。また、客観的な数値が示されていない場合、学力に関する能力が、同学年よりも下学年相当であるという記述があった場合も、これに分類した。

知的発達の遅れについては、知能指数や言語能力、あるいは読み能力の検査得点の値が75未満である場合とした。言語発達の遅れ、重度の自閉症であるという記述があった場合も、これに分類した。

（2）標的行動

標的行動については、各事例の従属変数に関する記述から、3つの下位項目を設けた。

集団のルールやマナー（以下、ルール・マナー）は、集団活動に参加する上で必要なルールやマナーに関する行動を分類した。例えば、集団活動場面で求められる行動（例：10分間座って話を聞く、挙手をして発言する）、パーソナルスペースの確保（例：相手と適切な距離感を持つ）、挨拶をする、スポーツのルールやマナー（例：味方を応援する、相手に敬意を払う、ルールを守る）を守るが該当した。

友達との共同活動や物の共有（以下、共同・共有）は、友達や級友と活動を共にしたり、物を共有したりする行動を分類した。例えば、集団遊びに参加すること、友達と昼食をとること、協力して活動すること（例：線路作り、積木遊び）、おもちゃの貸し借りや共有して遊ぶこと、グループ内での役割を遂行すること（例：サッカーゴールを運ぶ）が該当した。

会話の始発や応答（以下、会話）は、会話を円滑に進めていく上で必要な行動を分類した。話し相手に対する自発的なコメントや質問すること、相手からのコメントや質問に対して応答すること、の行動が該当した。前者の例では、話し相手に対して注目を

喚起すること（例：相手の肩を叩く、名前を呼ぶ、「見て！」と呼びかける）、進行中の活動や話題、話し相手に関するコメントを始発すること（例：活動内容や会話に関しての話す、話し相手の情報に関する話を話す、話していることが楽しいことを示す）、話し相手に質問をしたり、要求をしたりすることが該当した。後者の例では、話し相手の発言やコメントに対して反応すること（例：相槌をうつ、頷く、同意を示す、笑顔）、相手を見て話を聞く（例：アイコンタクト、傾聴する姿勢）が該当した。

（３）付加的な介入手続き

SN を対象児自らが読む、又は指導者が読み上げること以外の介入手続きを付加的な介入手続きとして定義した。各事例における独立変数に関する記述から、7つの下位項目を設けた。

内容理解チェックは、SN の内容理解と振る舞うべき行動を確認するため、SN を読んだ後に介入者が SN の内容や標的行動を質問したり、介入者とそれらのことについて話し合ったりする手続きが該当した。

ビデオモデリングは、振る舞うべき行動や SN で示された文章内容を映像で示すことで、コンピュータ画面上に動画で提示する手続きが該当した。

ロールプレイは、SN を読んだ後に、実際に標的行動を振る舞う練習機会を設定する手続きが該当した。

フィードバックは、SS ジャーナルと呼ばれる日記や、標的場面をビデオ録画した映像を対象児に見せ、標的行動の振り返りを求める手続きが該当した。

言語プロンプトは、標的行動が観察される場面で、介入実施者が対象児に SN の内容を思い出させたり、標的行動の生起を促したりするために、ヒントとなる言葉をかける手続きが該当した。

視覚プロンプトは、SN を読んだ後に、標的行動について簡潔に書かれた文カードや、標的行動を思い出させる文カードを提示する手続きが該当した。

称賛は、標的行動が生起した後に、介入実施者や介入に関わった友人が褒めたり、肯定的に評価したりする手続きが該当した。

（４）場面設定の手続き

介入を実施する場面設定の手続きについて、以下の3点に分類した。コミュニケーションパートナー（以下、CP）の選定や訓練を実施したかどうか、対象児が好む活動のアセスメントを実施していたかどうか、標的行動の介入場面が構造化された場面（例：

設定された小集団指導、グループ活動、授業場面）か、自然場面（例：休み時間、昼食場面での自由な活動場面）かどうか、以上3点を下位項目に設けた。

（５）介入期における効果量

ベースライン期の結果と比べて、介入期で標的行動がどの程度改善されたかを測定するため、効果量を算出した。効果量は PND を用いた。PND は、介入期のデータポイント数のうち、ベースライン期と重複しないデータポイント数の割合を求めることで、介入の効果量を表現するものである。ベースライン期の最大値（少ない方が望ましい行動の場合は、最小値）を基準として、介入期のデータポイント数とその基準値をどの程度上回っている（あるいは、下回っている）割合を算出する。例えば、介入期のデータポイントの数が10個あり、ベースライン期の最小値を上回るデータポイント数が8個あれば、PND は 80% ($(8 \div 10) \times 100 (\%) = 80\%$) となる。PND が 90% 以上であれば高い効果 (very effective)、 $70 \sim 90\%$ であれば効果的 (effective)、 $50 \sim 70\%$ であれば効果は疑わしい (questionable)、 50% 未満は効果なし (ineffective) と判断される (Scruggs & Mastropieri, 1998)。

以上のような基準で、介入期の効果量を4つの下位項目（高い効果、効果的、効果は疑わしい、効果なし）に分類した。なお、介入期が複数ある場合は、介入条件ごとにベースライン期の最小値を比較し、PND を算出した。

（６）維持に対する効果量

介入期終了後に実施するフォローアップ条件における PND を算出した。ベースライン期の最小値を基準値として、フォローアップ期における重複しないデータポイントの割合を求めた。介入期の効果量と同様、4つの下位項目を設けた。

（７）般化に対する効果量

直接介入した標的行動とは別の行動（標的行動と類似した行動）に対する効果量、介入場面と異なる場面での標的行動生起の効果量、介入とは異なる相手に対する標的行動生起の効果量についても、PND を算出した。維持に対する効果量同様に、4つの下位項目を設けた。

3 コーディングの信頼性

本研究で分類した分析項目について、対象とした

14 編のうち 5 編 (35.7 %) において、評定者間一致率を算出した。評定者は、第一著者と第二著者の 2 名であった。各分析項目の記述内容を照合し、その一致度を評価した。各分析項目の一致率は、一致数を一致数と不一致数の総和で除した値に、100 を乗じて算出した。その結果、一致率は 94.4 % であった。

Ⅲ 結果

1 対象児の認知能力

対象児の認知能力について、各編の事例ごとに示したのが表 1 である。その結果、平均～平均上の範囲が 10 件 (28.5 %), 平均下の範囲が 17 件 (48.5 %), 知的発達の遅れの範囲が 8 件 (22.8 %) であった。使用した知能検査や発達検査が異なり、単純に認知能力を比較及び分類することは難しいが、知的指数や言語能力、あるいは読み能力が平均下の範囲の対象児が半数近くを占めていた。

2 標的行動

標的行動は、事例によって複数の行動が含まれていたこともあり、総件数は 63 件となった。それらを 3 つの下位項目を設けて分類した結果、ルール・マナーは 9 件 (14.2 %), 共同・共有は 13 件 (20.6 %), 会話が 41 件 (65.0 %) となった。

会話に対する介入が多く、具体的には、会話における適切な関わり（例：進行中の会話や実施中の活動に関連する発言やコメントの始発、相手からの注目を得るための行動の始発）が多かった。共同・共有では、友達との物の貸し借りや共有、同じ目標に向かって同じ活動を共にすることを標的行動にする事例が多かった。ルール・マナーでは、挨拶をする、相手との距離感を保つ、スポーツのルールを守るが標的行動となっていた。

3 付加的な介入手続き

付加的な介入手続きは、複数の介入手続きを用いている場合もあり、総数が 68 件となった。それらを、7 つの下位項目を設けて分類した結果、内容理解チェックは 29 件 (42.6 %), ビデオモデリングは 7 件 (10.2 %), ロールプレイ 4 件 (5.8 %), フィードバックが 8 件 (11.7 %), 言語プロンプトは 10 件 (14.7 %), 視覚プロンプトは 6 件 (8.8 %), 称賛は 4 件 (5.8 %) となった。

以上のように、付加的な介入手続きは、多くの研究で採用されていた。本研究の調査では、SN を読む

だけにとどまる介入は 1 編もなかった。付加的な介入手続きで最も多かったのは、内容理解チェックであり、35 事例中 29 事例において導入されていた。

4 場面設定の手続き

CP の選定や訓練を実施していたのは、事例 35 件中 13 件 (37.1 %) であった。また、構造化された場面での介入が 14 件 (40.0 %), 自由場面での介入が 21 件 (60.0 %) であった。好みの活動のアセスメントを実施した事例は 35 件中 9 件 (25.7 %) であった。

CP の選定、又は訓練を実施していた事例ではすべて、構造化された場面での介入がなされていた。好みの活動のアセスメントを実施した事例の 9 件中 6 件では、CP の選定又は訓練、構造化された場面での介入を実施していた。

5 標的行動別の効果量

標的行動の 3 つの下位項目をさらに細かく分類して、各行動別に介入期、維持、般化における効果量の結果を表 2 に示した。表 2 に示された「効果あり」「効果なし」については、PND の結果が「効果的」あるいは「高い効果」に該当した場合を「効果あり」、「効果は疑わしい」あるいは「効果なし」に該当した場合を「効果なし」に分類した。

(1) 介入期の効果量

介入期で効果量を測定できた件数は計 79 件あった。そのうち、介入実施者からの言語プロンプトや、視覚プロンプトを導入した件数が 25 件あった。対象事例で複数の標的行動を評価している場合、単一の行動を複数の場面で評価した場合、単一の行動を複数の介入条件で評価した場合等があり、このような値になった。

上記の 79 件中、効果ありは 48 件 (60.7 %), 効果なしは 31 件 (39.2 %) であった。効果ありと判断された全 48 件のうち、16 件 (33.3 %) が視覚プロンプトや言語プロンプト付き条件での評価であった。さらに、効果ありと判断された全 48 件中、視覚プロンプトや言語プロンプト、内容理解チェックを除く付加的な介入手続きを導入した件数は 9 件 (18.7 %) あった。ビデオモデリングは 6 件、フィードバックが 1 件、ロールプレイと称賛が 2 件であった。以上

表 1 対象論文のレビュー表

著者(年)	対象児数	認知機能		標的行動		内容理解	付加的な介入手続き				場面設定の手続き			PNDで効果あり							
		平均上	知的遅れ	ルール共有	共同・共有		会話	VM	言語Pr	視覚Pr	FB	ロールプレイ	称賛	CP選定	構造化	自由場面	好み評価	介入期	維持	一般化	
Barry & Burlew (2004)	1		●		●			●			●				●		●	●			
	2		●		●			●			●				●		●	●			
Bock(2007)	3	●		●●●	●●●	●								●		●	●	●	●		
Chan & O'Reilly (2008)	4	●		●●	●●	●				●		●				●	●	●	●		
	5	●		●●	●●	●				●		●				●	●	●	●		
Crozier & Tincani (2007)	6		●	●		●								●		●		●			
	7		●		●	●		●						●		●	●	●	●		
	8	●			●	●								●		●	●	●	●		
Delano & Snell(2006)	9		●		●	●										●	●	●	●		
	10		●		●	●										●	●	●	●		
	11		●		●	●										●	●	●	●		
Hanley~ Hochdorfer et al.(2010)	12		●		●●	●●								●				●			
	13		●		●●	●●											●	●	●		
	14				●●	●●											●	●	●		
	15	●			●●	●●															
Ozdemir (2008)	16	●			●	●			●							●	●	●	●		
	17	●			●	●			●							●	●	●	●		
	18	●			●	●			●							●	●	●	●		
Reichow & Sabornie (2009)	19	●		●●	●●				●						●		●●	●●			
Sansoti & Powell-Smith(2006)	20	●		●							●					●		●			
	21	●				●					●					●		●			
	22	●			●						●					●		●			
Sansoti & Powell-Smith(2008)	23	●			●	●		●		●					●		●●	●●	●●		
	24		●		●	●		●		●					●		●●	●●	●●		
	25	●	●		●	●		●		●					●		●	●	●		
Scattone (2008)	26	●			●●●	●●●		●						●		●	●	●	●		
Scattone et al.(2006)	27		●		●	●									●						
	28	●			●	●									●		●				
	29	●			●	●									●						
Soenksen & Alper(2006)	30		●		●●●	●●●		●						●		●	●	●	●		
Thiemann & Goldstein (2001)	31		●		●●●	●●●			●							●	●●	●●			
	32		●		●●●	●●●			●							●	●●	●●	●		
	33		●		●●●	●●●			●							●	●●	●●			
	34		●		●●●	●●●			●							●	●●	●●	●●		
	35		●		●●	●●			●						●		●	●	●		
計	35	16	9	10	9	13	41	29	7	10	6	8	4	4	13	14	21	9	40	30	21

* 追加的な介入手続きのうち、VMIはビデオモデリング、Piはプロンプト、Prはフィードバックを示している。
 ** PNDで効果ありのうち、※が記してあるのは、視覚プロンプトや言語プロンプト条件付きでの評価であったことを示している。

表2 各標的行動における効果量の結果

標的行動(会話)	介入期		維持		般化	
	効果あり	効果なし	効果あり	効果なし	効果あり	効果なし
友だちとおしゃべりをする	1(1)	1	1	0	0	0
会話での適切な関わり(①～④を複数含む)	8(2)	4	6	4	7(2)	4
①ピアの注目を得る行動の始発	2(2)	6(3)	1	6(2)	1(1)	2(2)
②進行中の活動・話題に関する発言の始発	3(2)	7(3)	2	7(3)	1(1)	2(2)
③相手への質問や依頼の始発	2(2)	2(2)	0	2(2)	0	0
④相手の発言・質問に対するコメントや応答	1(1)	5(1)	1	3	0	2(2)
アイコンタクトをする	3	1	2	1	1	0
笑顔で関わる	0	1	0	0	1	0
計	19(10)	27(9)	13	23(7)	11(4)	10(6)

標的行動(共同・共有)	介入期		維持		般化	
	効果あり	効果なし	効果あり	効果なし	効果あり	効果なし
友だちと一緒に遊び場にいる	4(2)	0	0	0	0	0
授業中のグループ活動に参加する	1	0	1	0	0	0
ボードゲームに参加する	1	0	1	0	0	0
友だちと一緒に昼食をとる	1	0	1	0	0	0
物や目標を共有して友達と同じ活動をする	11(2)	4	10	2	10(2)	3
計	18(4)	4	13	2	10(2)	3

標的行動(ルール・マナー)	介入期		維持		般化	
	効果あり	効果なし	効果あり	効果なし	効果あり	効果なし
相手と適切な距離感で近づく	2	0	2	0	0	0
集団活動で適切に挙手をする	2	0	2	0	0	0
関係のない発言を控える	1	0	1	0	0	0
集会場面で静かに座る	1	0	1	0	0	0
学校の中で挨拶をする	4(2)	0	0	0	0	0
スポーツのルールやマナーを守る	1	0	1	0	0	0
計	11(2)	0	7	0	0	0

* 各数値横に付された()は、表示された数値のうち、視覚プロンプトや言語プロンプト付き条件の数を示している。

の結果から、効果ありと判断された事例は、48件中25件(52.1%)がSNを読む以外の付加的な介入手続きを導入していたことが明らかになった。

3つの標的行動別でみた場合、ルール・マナーは全11件中、効果ありが11件(100.0%)で、うちプロンプト付き条件での効果が2件(18.1%)あった。共同・共有は全22件中、効果ありが18件(81.8%)で、効果なしが4件(18.2%)あった。効果ありのうち、プロンプト付き条件で効果ありとみなしたものが18件中4件(22.2%)であった。会話は全46件中、効果ありが19件(41.3%)、効果なしが25件(53.9%)あった。効果ありのうち、プロンプト付き条件は19件中10件(52.6%)あった。以上の結果から、ルール・マナー、共同・共有については、効果ありの事例が多く、会話の場合は効果なしの事例が多いことが明らかになった。特に、会話では、効果ありとされた事例でも、プロンプト付き条件での効果評価がその多くを占めていたことも明らかとなった。

(2) 維持に対する効果量

介入効果の維持に関して、効果量を測定できた件数は計58件あった。そのうち、介入実施者からの言語プロンプトや、視覚プロンプトを導入した条件が7件あった。上記の58件中、効果ありが33件(56.8%)、効果なしは25件(43.1%)であった。

3つの標的行動別でみた場合、ルール・マナーが全7件中、効果ありが7件(100.0%)であった。共同・共有は全15件中、効果ありが13件(86.6%)、効果なしが2件(13.3%)であった。会話は全36件中、効果ありが13件(36.1%)、効果なしが23件(63.8%)であった。効果ありのうち、プロンプト付き条件での評価が13件中7件(53.8%)であった。

介入期の効果量同様、会話に対する介入の維持効果は効果なしが63.8%であった。一方で、ルール・マナー、共同・共有においては、それぞれの効果ありの件数を合わせて22件中20件(90.1%)と、多くの事例で介入の維持効果があると判断された。

(3) 般化に対する効果量

介入効果の般化に関して、効果量を測定できた件数は計34件あった。上記の34件中、効果ありが21件(61.7%)、効果なしは13件(38.2%)であった。効果ありと判断された全21件のうち、6件(28.5%)は視覚プロンプトや言語プロンプト付き条件での評価であった。効果ありの21件中、視覚プロンプトや言語プロンプト、内容理解チェックを除く付加的な介入手続きを導入した件数は9件(42.8%)あった。ビデオモデリングは6件、フィードバックが1件、ロールプレイと称賛が2件であった。以上の結果から、付加的な介入手続きを含めずに、SN単独で効果

ありだったのは、全体で 6 件 (28.5%) であった。一方で、付加的な介入手続きを導入し、効果ありと判断されたのは 15 件 (71.4%) となった。

3 つの標的行動別でみた場合、ルール・マナーでは般化を測定したものがなく、0 件であった。共同・共有は全 13 件中、効果ありが 10 件 (76.9%)、効果なしが 3 件 (23.1%) あった。効果ありのうち、プロンプト付き条件での効果が 10 件中 2 件 (20.0%) あった。会話は全 21 件中、効果ありが 11 件 (52.3%)、効果なしが 10 件 (47.7%) あった。効果ありのうち、プロンプト付き条件での効果が 11 件中 4 件 (36.3%) あった。効果なしの 10 件中、6 件はプロンプト付き条件であったが、効果なしと判断された。最も効果が得られていた行動は、共同・共有に関する行動であった (ルール・マナーは般化の測定がなかった)。会話における般化では、効果ありと効果なしの件数がほぼ同数となり、介入期や維持に対する効果量の傾向とは異なる結果となった。しかし、介入期において効果ありと判断された事例において、般化を測定している場合が多く、介入期で効果なしと判断された事例では般化を測定することが少なかった。

IV 考察

1 コミュニケーションスキルと社会的スキルに対する SN 介入効果の範囲と付加的な介入手続き

第一に、認知能力が平均下から平均上の対象児が多い点である。SN 介入は、文章で書かれた物語を理解して、その内容で期待された行動を、標的となった場面で想起し、振る舞うことが求められる。従って、ある一定以上の読む能力 (読字能力、読解能力) や言語および記憶能力が必要となる。この点については、Kokia and Kern (2010) も言語能力が高い対象児には SN 介入が適しているという指摘と重なる。

第二に、SN 介入は、集団におけるルールやマナー、集団参加や共同活動に対しては、介入効果が得られやすいことが明らかになった。ルール・マナー、共同・共有を対象にした介入では、介入期、維持、般化における効果量が、75%~100%の範囲で「効果あり」と示された。ただし、ルール・マナーについては、介入効果の般化を実証した研究はなかった。

第三に、SN 介入では、付加的な介入手続きを用いる場合が多く、SN 単独での介入効果については十分に蓄積されていない点である。この結果は、Kokia and Kern (2010) や Reynhout and Carter (2011) が、SN 単独での介入を実施した研究は少なく、SN 単独の効果

量を分析した場合は、効果が高いとは言えないとする指摘と重なる。また、付加的な介入手続きを用いると介入効果が高まる可能性も示唆された。したがって、SN 介入には、プロンプト、ビデオモデリング、ロールプレイ、フィードバック、称賛等の付加的な手続きを、対象児の実態や標的行動に合わせて導入することは有効である。以下に、対象論文の記述から、SN に付加的な介入手続きを導入する必要性が考えられる臨床像について試論する。

ビデオモデリングは、SN だけでは具体的な状況や行動を想起しにくい事例、PC 提示により、学習の動機づけが高まる事例の場合、効果が得られる可能性がある (Ozdemir, 2008; Sansoti & Powell-Smith, 2008)。

ロールプレイの導入は、SN で理解したこと、求められる標的行動を、事前に確認したり、練習したりする機会を設けることになる。練習を積むことで成功の見通しや自信が持てる事例や、SN の記述内容を読むだけでは、行動を生起させることが難しい事例には効果的だろう (Chan & O'Reilly, 2008)。

フィードバック、称賛の導入は、望ましい社会的知識や行動を振り返ったり、自分の行動を振り返って何が必要かを考えたり、自分の行動を肯定的に評価されたりする機会が設定される。学習の定着が難しい事例、自己の行動を正しく評価できない事例、SN を読むだけでは学習の動機づけが高まらない事例には効果的だろう (Thiemann & Goldstein, 2001)。

最後に、会話への介入は効果なしと判断された割合も最も大きかった。Kokina and Kern (2010) は、複雑な行動連鎖を含む社会的な相互作用 (例えば、会話) に比べて、単一の行動 (例えば、適切な道具の使用や共有、協同的な集団活動の参加) の方が介入効果を得られやすいと指摘している。本研究で定義した会話は、会話の始発や維持が求められており、それは相手や状況によってさまざまな変化に富むものである。適切な行動を振る舞うための手がかりを見つけるにくく (認知しにくく)、その手がかりが生じることの予測 (見通しを持つこと) も困難な場合もあり、会話では複雑かつ変動的な行動連鎖が要求される。会話のトピックや相手、場面に応じて求められる行動やその行動を起こすための手がかりが SN の記述とは異なる場合も考えられる。つまり、SN の記述範囲を超える事実が生じる可能性がある。会話には、相手への適切な質問や依頼、会話のトピックに対する適切なコメント、相手からの質問への返答が含まれ、これらの多くは、ASD 児者の語用障害とし

て表れやすい行動である (Paul, Orlovski, Marcinko, & Volkmar, 2009)。会話の介入効果にばらつきがあり、介入効果の蓄積が進まないのは、SN の記述内容の選定や、介入のしにくさが関係していると考えられる。

2 SN で扱う社会的知識を学ぶ動機づけとその行動化を支える援助的・受容的環境を考慮すること

前節で述べた課題がある一方で、SN 単独の介入が効果ありと判断された研究 (Bock, 2007; Crozier & Tincani, 2007; Delano & Snell, 2006)、会話において介入効果ありと判断された研究もある (Delano & Snell, 2006; Sansoti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008; Soenksen & Alper, 2006)。以上の事例では、標的行動に対する社会的強化と、対象児が有する社会的動機づけが、SN 介入の効果に影響を与える可能性を指摘された。以下、それら 2 点に関する考察をする。

1 点目は、CP からの社会的強化子が標的行動に随伴されているか否かの影響を指摘したい。SN 単独介入で効果ありと判断された研究では、CP の選定、及び CP も含む介入を実施していた (Delano & Snell, 2006; Soenksen & Alper, 2006)。また、小集団グループを作り、選定された CP と対象児が関わる場面を設定し、構造化された場面設定がなされていた。CP 設定の工夫を実施した研究は他にも、Ozdemir (2008)、Scattone (2008)、Tiemann and Goldstein (2001) があるが、多くの事例で効果ありという結果が出ていた。

このように、対象児の親しい友人や、話し方や応答の事前指導を受けた子どもが CP に設定されることで、援助的な関わりが生じ、標的行動が生起されやすくなることが期待される。さらには、CP からの受容的な対応が生まれやすくなり、社会的強化が生じやすくなることも考えられる。社会的強化子が随伴されない (例: 応答や承認がない、無視される、非難される) 事例では、介入効果が得られなかったとの報告 (Hanley-Hochdorfer et al., 2010; Scattone et al., 2006; Santosti & Powell-Smith, 2006) があり、これらの主張を裏付けるものと考えられる。従って、社会的強化が働くか否かが、SN 介入効果を左右する 1 つの要因であり、それが働くような環境を用意することが重要だと考えられる。

2 点目は、対象児の社会的動機づけの影響を指摘したい。各対象論文における「参加児 (participants)」の記述で、「友達と関わるのが好き」、「関わろうとするが、上手に関わるができない」、「どう関わったらよいかを知らない」の記述がある事例では、

高い介入効果が得られていた (Crozier & Tincani, 2007; Scattone et al., 2006; Sansoti & Powell-Smith, 2008)。また、対象児の好みの活動をアセスメントし、好みの活動場面での介入を実施した研究においても、高い介入効果が得られていた (Delano & Snell, 2006; Ozdemir, 2008; Sansoti & Powell-Smith, 2006)。

このように、対象児が社会的な場面でどう行動すべきか困っていたり、上手に関わりたと思っていたりする場合、介入効果が得られやすいと考えられる。また、本人の好みが物語に反映された場合も、同様である。SS は、問題場面の状況理解を助け、その場に適した考え方や振る舞いを物語にして説明する教育方法 (Gray, 2010) である。そのため、社会的動機づけを有している場面の介入は、本人にとって必要性の高い社会的知識を扱うことになり、学習効果が得られやすくなる。したがって、標的行動や介入場面の選定、SN の記述内容には、社会的動機づけや、対象児の好みを考慮することが重要である。また、SN で学んだ知識を行動化した際に、社会的強化子が随伴される環境を用意することもまた重要な視点であると考えられる。

3 他者との対話や振り返りによる学びと本人の語りを反映させた SN 介入の可能性について

SS の文章タイプのうち、自己指導文 (self-coaching sentences) と空欄文 (partial sentences) の可能性を指摘したい。自己指導文とは、対象児が SN で学習した内容を自分で思い出したり、学習内容を他の場面でも応用したりすることを促す文である (Gray, 2010)。これは、自分の興味や関心に合わせて、対象児自ら書くことが多く、情動調整や自己調整においても重要な方略になるとされている。空欄文は、学習した内容を確認したり、どのように行動をすべきかの思考を促したりするために、SN 内の文章中に空欄を設けてその穴埋めをさせる文である (Gray, 2010)。

これらの文を導入することで、SS の内容が自分にとって大切なものである感覚 (ownership) が増し、積極的に SS に関与することが期待されている。本研究の対象論文において、自己指導文や空欄文に相当する文を導入したと考えられたのは、Bock (2007) のみだった。SN に自己教示文を挿入することで、介入期、維持ともに高い効果が報告されていた。対象論文の中には、介入者によるプロンプト付き介入が多く散見されたが、自己指導文や空欄文を導入することで、他者からのプロンプトに依存することなく、

プロンプトを自己生成する効果も生まれるだろう。

Rowe (1999) は、本人の願いと希望を十分に聴き取り、ストーリーを本人とともに作成していくことで、生活の中で社会的知識が定着し、対処方略を自覚して他の場面でも応用できた事例を報告している。社会的知識の自覚と応用が、標的行動の維持や般化を促進する可能性を高めるという重要な指摘である。Kokia and Kern (2010) も、対象児が SS に積極的に関与し、介入の行為主になることが、高い介入効果を生む可能性があるという指摘している。

SS のガイドライン (Gray, 2010) では、体験と学習の関連付け (connections and implications) を新たに指摘している。それは、過去の体験と学習内容を関連づけ、これから起きることや未来に起こることを推測したり、思い描いたりする学習を指す (Gray, 2010)。例えば、新たなストーリーを追加したり、これまでの SS の内容を編集したり、指導者と一緒に議論したりすることが含まれる。

介入効果の般化を促すためには、介入場面や SN に書かれた環境 (例：人、行動、活動を含む) との類似性を高める必要性が指摘されている (Delano & Snell, 2006; Thiemann & Goldstein, 2001)。また、SN の標的行動について、CP とともに議論し、その内容を SN に追加する方法も有効だと指摘する研究もある。

このように、自らの知識や経験を関連づける学習機会を設定し、仲間 (あるいは教師や保護者) とともに議論することは、SN 介入効果の範囲を拡大させる可能性がある。また、これまでの SN 介入研究では、支援者の語りを ASD 児が読むという介入が多かった。しかし、今後は ASD 児自らが語りの行為主となる介入も必要ではないか。ASD 本人の動機づけが高い学びを題材とした SN を用意し、本人が積極的に SN の作成に関わることの効果検証が今後期待される。

V 引用文献 *本研究の分析対象論文を示す。

*Barry, L. M. & Burlew, S. B. (2004): Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **19**, 45-51.

*Bock, A. M. (2007): A social-behavioral learning strategy intervention for a child with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, **28**, 258-265.

*Chan, J. M. & O'Reilly, M. F. (2008): A social stories™

intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **41**, 405-409.

*Crozier, S. & Tincani, M. (2007): Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **37**, 1803-1814.

*Delano, M. & Snell, M. E. (2006): The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **8**, 29-42.

藤野 博(2013): 発達障害における基礎研究と臨床への適用: 自閉症スペクトラム障害と心の理論の視点から. 発達心理学研究, **24**, 429-438.

Gray, C. (2010): *The new social story™ book*. Future Horizons, Arlington, TX.

*Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., Kehle, T., et al. (2010): Social stories to increase verbal initiation in children with autism and asperger's disorder. *School Psychology Review*, **39**, 484-492.

Kokina, A. & Kern, L. (2010): Social story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **40**, 812-826.

大井 学(2010): 高機能自閉症スペクトラム障害の語用障害への根本対処法は現時点では存在しない: 理論と科学的根拠なき「コミュニケーション支援」を超え自閉症と共生する支援へ. アスペハート, **24**, 22-28.

*Ozdemir, S. (2008): Using multimedia social stories to increase appropriate social engagement in young children with autism. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, **7**, Article 9.

Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., et al. (2009): Conversational behaviors in youth with high-functional ASD and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **39**, 115-125.

*Reichow, B. & Sabornie, E. (2009): Brief report: Increasing verbal greeting initiations for a student with autism via a social story™ intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **39**, 1740-1743.

Reynhout, G. & Carter, M. (2006): Social stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **36**, 445-469.

Reynhout, G., & Carter, M. (2009) : The use of social stories by teachers and their perceived efficacy .

- Research in Autism Spectrum Disorders*, **3**, 232-251.
- Reynhout, G. & Carter, M. (2011): Evaluation of the efficacy of social stories™ using three single subject metrics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **5**, 885-900.
- Rowe, C. (1999): Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, **26**, 12-14.
- Sansosti, F. J. (2008) : Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using social stories™: Implications for school-based practice . *Behavior Analyst Online, Special Compiled Issue*, **2.4-3.1**, 36-45.
- *Sansosti, F. J. & Powell-Smith, K. A. (2006): Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **8**, 43-57.
- *Sansosti, F. J. & Powell-Smith, K. A. (2008): Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **10**, 43-57.
- *Scattone, D. (2008): Enhancing the conversation skills of a boy with asperser's disorder through social stories™ and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **38**, 395-400.
- *Scattone, D., Tingstrom, D. H. & Wilczynski, S. M. (2006): Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **21**, 211-222.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998) : Synthesizing single subject research: Issues and applications . *Behavior Modification*, **22**, 221-242.
- *Soenksen, D. & Alper, S. (2006): Teaching a young child to appropriately gain attention of peers using a social story intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **21**, 36-44.
- *Thiemann, K. S. & Goldstein, H. (2001): Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **34**, 425-446.
- Whalon, J. K., Conroy, M. A., Martinez, J. R., et al. (2015): School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **45**, 1513-1531.

Analysis of the Effective Conditions on Social Narratives (SN) Interventions outcomes
Focus on Communication Skills and Social Skills.

Takayuki TANJI *1 Miharu YOSHIMITSU *2

(Abstracts) The present study analyzed an effect sizes of thirty-five participants in fourteen Social Narratives (SN) interventions research, examining the effective conditions on communication skills and social skills. The results suggested the following four points. First, Most participants had the high or average level of cognitive functioning. Second, intervention effects of social skills (i.e. participation, following) were higher than those of communication skills (i.e. conversation). Third, SN intervention effects could increase by using other intervention strategies (e.g. prompting, video modeling). Finally, other variables of participants' preference, social motivation, and social reinforcement of target behavior could enhance SN intervention effects. Moreover, the use of self-coaching sentences or partial sentences, exploring connections and implications were discussed to improve maintenances and generalizations of intervention effects.

Keywords: Social narratives, Communication skills, Social skills, Social reinforcement, Social motivation

*1 Graduate School of Education, Okayama University

*2 Graduate Student, Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

全学教職課程における「教職実践演習の取組」
—60分授業・4学期制を柱に体系的に学べる講義づくりを目指して—

稲田 修一 高旗 浩志 三島 知剛 小林 清太郎 橋本 拓治 今井 康好
加賀 勝 山根 文男 曾田 佳代子 江木 英二 後藤 大輔 高塚 成信

Practical Seminar for Teacher Profession on the Teacher Training Program at Okayama University
—For the Making of Lecture to be able to Learn a Class Fourth Semester System from a Pillar Systematically for 60 Minutes—

Shuichi INADA, Hiroshi TAKAHATA, Tomotaka MISHIMA, Seitaro KOBAYASHI,
Takuji HASHIMOTO, Yasuyoshi IMAI, Masaru KAGA, Fumio YAMANE,
Kayoko SODA, Eiji EGI, Daisuke GOTO, Shigenobu TAKATSUKA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

全学教職課程における「教職実践演習の取組」

—60 分授業・4 学期制を柱に体系的に学べる講義づくりを目指して—

稲田 修一*¹ 高旗 浩志*¹ 三島 知剛*¹ 小林 清太郎*¹ 橋本 拓治*¹ 今井 康好*¹
加賀 勝*⁴ 山根 文男*² 曾田 佳代子*² 江木 英二*² 後藤 大輔*³ 高塚 成信*^{1,4}

岡山大学における全学教職実践演習については、平成 25 年度の本格実施から、7 課程認定学部（独自で開講する教育学部を除く）と教師教育開発センターが協働して取り組んでいる。平成 28 年度から岡山大学では、国立の総合大学全学部実施としては全国初となる「60 分授業・4 学期制」が導入された。この教育改革では、単純に現状の講義内容をそのまま詰め込むものではなく、教育方法・指導の改善を一層進め、体系的に学べる構造にする講義づくりが求められている。そこで、最初に学生の進路状況や取得見込みの教員免許状の現状を確認した。次に、教育実践力を構成する力がバランスよく形成されているか、4 年生前半期に取り組んだ教育実習と全学教職実践演習後のアンケート結果をもとにその効果を検証した。これに基づいて、平成 28 年度以降の「60 分授業・4 学期制」に対応した内容を構築した。

キーワード：60 分授業・4 学期制、体系的に学べる講義づくり、全学教職実践演習事前と事後の意識の変容、全学教職実践演習

*1（岡山大学教師教育開発センター）

*2（元岡山大学教師教育開発センター）

*3（川崎医療福祉大学医療技術学部）

*4（岡山大学大学院教育学研究科）

I はじめに

平成 28 年度から岡山大学では、国立の総合大学全学部実施としては全国初となる「60 分授業・4 学期制」が導入された。この教育改革では、単純に現状の講義内容をそのまま詰め込むものではなく、教育方法・指導の改善を一層進め、体系的に学べる構造にする講義づくりが求められている。本研究では、本学の教育改革に対応すべく教師教育開発センター（以降、センター）の教職担当教員を中心に月 1 回のペースで検討会を持ち、全学の教職実践演習の構成や内容の見直しを図った。文部科学省特別経費事業「先進的養成プロジェクト」最終報告会（H28.3.24）では、基調講演の中で総合大学ならではの全学的資源を活用した視野の広い教員養成の全国モデルとなることへの期待も述べられていた。

しかし、平成 28 年度は、センター事務職員の入れ替えや教員の大幅な入れ替わりもあり、実質的に実施可能な形を模索せざるを得なかった。

II 取組の概要

1 これまでの全学教職実践演習

教職実践演習の実施に伴い、各大学では、カリキュラムの開発や試行の報告が行われており、(例えば大島, 2011; 佐藤, 2013; 山崎・釜田, 2015) による実践報告がなされている。本大学でも教育学部以外の学生を対象とした全学教職実践演習では、文学部・法学部・経済学部・理学部・工学部・環境理工学部・農学部が課程認定を受け、毎年 100 名を超える学生が教員免許を取得している。

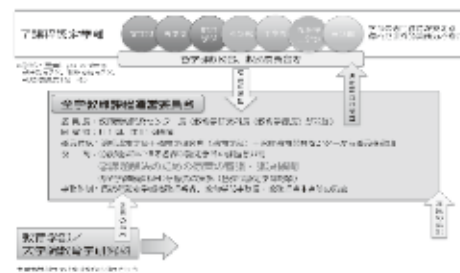


図1 全学教職課程の運営体制

図1に示すように、センターは学部を越えて質の高い教員を養成する体制を整備するとともに、教職を志す学生を支援することを目的としている。全学教職実践演習は、教職課程のディプロマポリシーと教職実践ポートフォリオにおける自己評価項目、大学院教育学研究科による研究成果をふまえた構成になっている。そして、4年次前半期に実施する教育実習後の「教職実践ポートフォリオ」に基づき、履修者が教育実践力を構成する4つの力「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」に係る自己課題を確認し、その解決に取り組むことを通し、教員として必要な資質能力について学び補うことをねらいとして定めている。

平成28年度からは、「60分授業・4学期制」が始まるため、図2に示すように1年次から4年次までを見通し、全学教職課程コアカリキュラムの見直しを図った。本学の教員養成教育における質保証を担うため、1年次「全学教職オリエンテーション」・「母校訪問」、2年次「教職論」、3～4年次「教育実習基礎研究」、4年次前期「教育実習」の積み上げ方式と教職に関する科目の履修をわかりやすく示した。

全学教職課程コアカリキュラムの概要

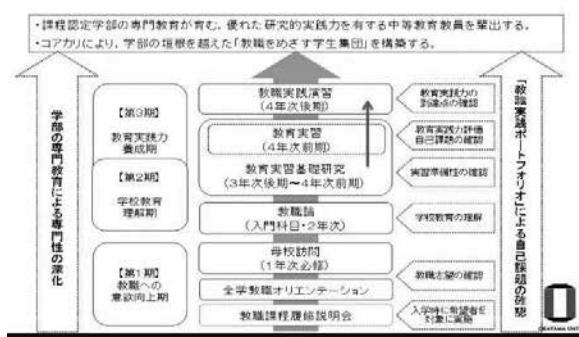


図2 全学教職課程コアカリキュラム

2 進路状況や取得見込みの教員免許状の現状把握
まず、平成27年度に実施した受講生アンケートをもとに、文系・理系において4年次以降の進路状況や取得見込みの教員免許状から現状把握を行うこととし、図3・図4に集計結果を示す。

図3に示すように、文系と理系を比較してみると大学院進学は理系に多く、半数が進学予定であった。また、文系・理系とも教員以外を就職先に考えている学生が一定数おり、このことを意識した授業計画の必要性があると感じた。また、岡山県では平成27年度の教員採用試験の時期が一般企業の就職解禁時

期と重なったため、並行して就職活動している学生にとっては時間的にも厳しかったことが伺える。

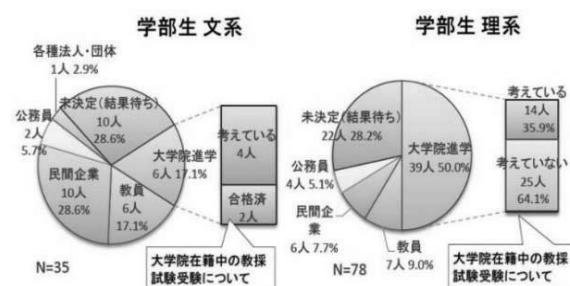


図3 進路状況(平成27年11月時点)

図4に示すように、免許取得見込みの学校種としては昨年度までと同様に中学校も一定数いるが高等学校が大半を占めている。免許取得見込みの教科としては、高等学校は理科、数学、地歴・公民の取得予定者が多く、中学校は、数学、理科、国語、社会という順であった。

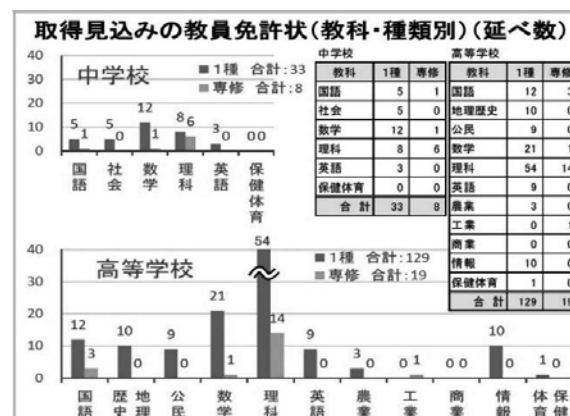


図4 教員免許状取得状況(平成27年11月時点)

3 授業実践(平成27年度90分授業 前・後期制)

平成27年度は、授業で次のような点を特徴とした授業実践を行った。

- ・2コマ(180分)続きの構成とし、原則各週開講。
 - オリエンテーション(第1～2講)
 - 学習指導力に係る省察(第3～6講)
 - 模擬授業演習(第7～10講)
 - 現代的教育課題に係る省察(第11～14講)
 - まとめ(第15講)

- ・免許状の取得状況にも見られるように、高等学校の免許取得希望者が多いことや模擬授業演習を希望している学生が多いことを踏まえ、教科内容を重視する構成とすることや模擬授業の機会をしっかりと設定すること。

- ・授業形態では、授業内容により、大小のクラスサイズを変え、教科中心や文系・理系を混在させたグループワークを実施すること。
 - ・各講は、教職担当教員と教科担当教員がペアになり運営や指導助言に携わる。そのことにより、教科の専門性や協働意識を高めることとした。
- (1) 教職実践演習受講者アンケートから、講義内容の振り返り（平成 27 年度）

講義づくりの視点に着目し、文系・理系における授業内容の満足度の調査結果を比較した。調査対象の学生は、118 名（文系 38 名、理系 80 名）で、授業内容は 6 つの項目から複数選択可とした。図 5 から、文系・理系ともに、模擬授業演習、現代的教育課題の授業内容に対する関心が高いことが分かる。また、受講者の声からも、「模擬授業演習」の必要性を強く感じている意見が多くみられた。



図 5 文系・理系における授業満足度の調査結果

(2) 協議事項（平成 27 年度）

全学教職実践演習においては、センターにおいて全学教職実践演習を担当する教職教員並びに関連の事務職員をメンバーとする「打合せ会」で原案を作成し、センター運営委員会並びに教職課程運営委員会で意見をj得る形で進めている。

全学教職実践演習担当者打合せ会では、教職担当教員と教科担当教員（H27 年度は 33 名）との連携を密にはかるため、H27 年 9 月 30 日に 1 時間程度で授業内容の説明や役割の確認を行った。質疑・応答においては、授業での立ち位置や授業後提出をお願いしている教職実践演習評価票の記載事項の疑問点について、積極的な発言があった。その後、担当する授業ごとに、教職教員と教科教員の顔合わせや打合せの時間をしっかりと行い、当日に向けての準備を行った。

(3) 授業活動のサポートツールの利用

平成 27 年度は、10 月 6 日から 1 月 12 日の期間、

2 限続きの全 90 分×15 回分の全学教職実践演習を行った。平成 27 度から、資料の掲載やレポート管理を主な目的として、図 6 に概要を示す授業活動のサポートツールである「WebClass」を用いて行った。ただし、模擬授業の資料登録や閲覧に関しては、例年同様、図 7 に示す教師教育開発センターホームページ（以下、センターHP）を利用することとなった。授業活動のサポートツールの利用のメリットとして挙げられたことは、説明文やひな形を置いてありいつでも閲覧できること、センターHPには模擬授業の動画がアップロードされるので振り返りや欠席時にも効果的なこと、空き時間など都合のよい時間に登録などの作業もできることであった。学生の感想には、「レポートも WebClass から提出の方が履歴が残るし、手間がかからない」、「WebClass やセンターHPで情報を確認もできるので、非常にありがたかった」と肯定的な意見が多く見られた。



図 6 WebClass の利用



図 7 センターHPの利用

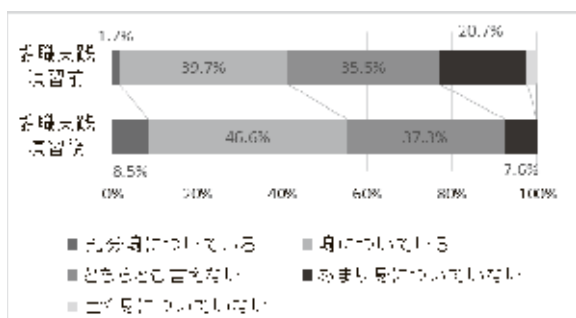
4 教育実践力を構成する 4 つの力の効果検証

次に、教育実践力を構成する 4 つの力「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」がバランスよく形成されているか、4 年生前期に取り組んだ教育実習後と後期に行った全学教職実践演習後のアンケート結果もとにその効果を検証

した。変容が見られた項目についてのみ結果を示す。

「学習指導力」

1. 子どものレディネスや学習状況を把握すること



「カイニ乗検定の結果」

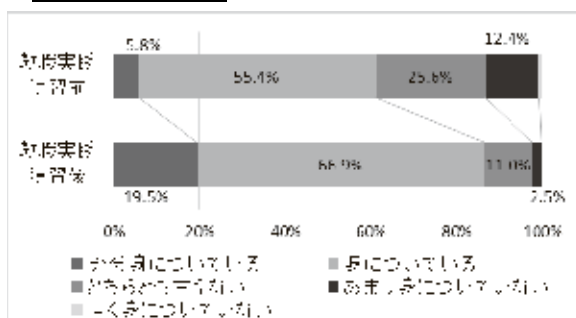
実施前	充分身につく → 全く身につかない				
	人数	期待値			
	2	48	43	25	3
	6.075	52.146	44.046	17.213	1.519
実施後	人数	期待値			
	10	55	44	9	0
	5.925	50.854	42.954	16.787	1.481

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

2. 学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導

案を作成すること



「カイニ乗検定の結果」

実施前	充分身につく → 全く身につかない				
	人数	期待値			
	7	67	31	15	1
	15.188	73.916	22.276	9.113	0.506
実施後	人数	期待値			
	23	79	13	3	0
	14.812	72.084	21.724	8.887	0.494

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

3. 様々な指導法を活用して、子どもの学習状況に応じた授業を行うこと

4. 自他の授業実践を分析し、授業の改善点を発見すること

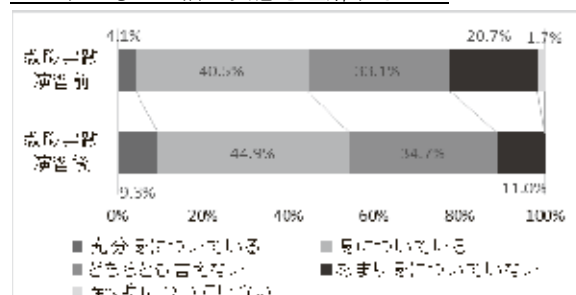
学習指導力においては、「1. 子どものレディネスや学習状況を把握すること」や「2. 学習指導要領や教育課程を踏まえて、学習指導案を作成すること」に効果が見られている。特に、「学習指導要領や教育課程を踏まえて、学習指導案を作成すること」に効果的で、教育実習を体験後、改めて学習指導要

領をベースとして学習指導案をリライトすることでより系統的な教育計画を立てる力が育ったと考える。

「生徒指導力」

5. 子どもの発達の特長を理解すること

6. 子どもの生活の実態を理解すること



「カイニ乗検定の結果」

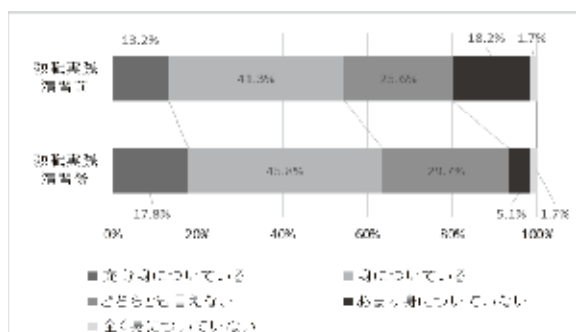
実施前	充分身につく → 全く身につかない				
	人数	期待値			
	5	49	40	25	2
	8.1	51.64	41.008	19.238	1.013
実施後	人数	期待値			
	11	53	41	13	0
	7.9	50.36	39.992	18.762	0.987

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

7. 子どもと共感的にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること

8. 子どもの理解に基づき、学校や学級で子どもが楽しく生活できるよう指導すること



「カイニ乗検定の結果」

実施前	充分身につく → 全く身につかない				
	人数	期待値			
	16	50	31	22	2
	18.732	52.653	33.414	14.176	2.025
実施後	人数	期待値			
	21	54	35	6	2
	18.268	51.347	32.586	13.824	1.975

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

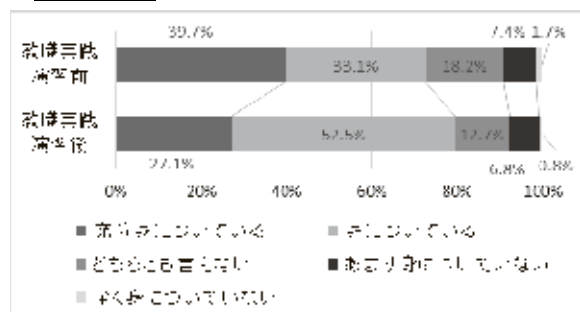
†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

生徒指導力においては、「6. 子どもの生活の実態を理解すること」や「8. 子どもの理解に基づき、学校や学級で子どもが楽しく生活できるように指導すること」において、「あまり身についていない」

という回答は減少したが、身についたという実感が湧くまでは達していないと考える。

「コーディネート力」

9. 実習生同士で協働して学習指導や学級経営に取り組むこと



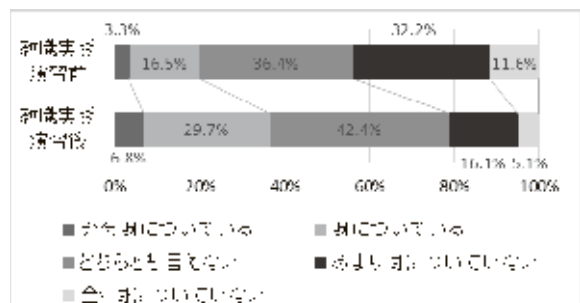
「カイニ乗検定の結果」

充分身につく							全く身につけていない		
実習前	人数	48	40	22	9	2			
	期待値	40.502	51.64	18.732	8.607	1.519			
実習後	人数	32	62	15	8	1			
	期待値	39.498	50.36	18.268	8.393	1.481			
		*	**	DS	DS	DS			

† $p<0.10$ * $p<0.05$ ** $p<0.01$
†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

10. 実習校の教職員とコミュニケーションをとり、連携すること

11. 学校に関わる協力者や専門機関と連携すること



「カイニ乗検定の結果」

	充分身につく → 全く身につけていない					
実習前	人数	4	20	44	39	14
	期待値	6.075	27.845	47.59	29.364	10.126

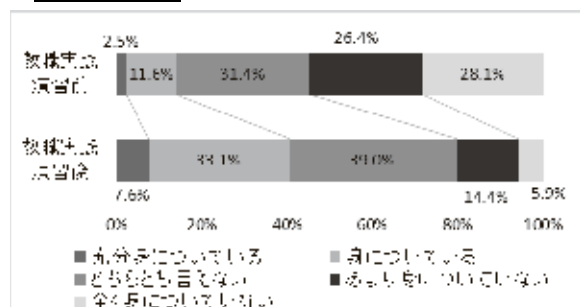
実習後	人数	8	35	50	19	6
	期待値	5.925	27.155	46.41	28.636	9.874

ns * ns ** †

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

† $p<0.10$ * $p<0.05$ ** $p<0.01$
†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

12. 保護者や地域の人とコミュニケーションをとり、連携すること



「カイニ乗検定の結果」

充分身につく → 全く身につけていない						
実習前	人数	3	14	38	32	34
	期待値	6.075	26.833	42.527	24.808	20.757

実習後	人数	9	39	46	17	7
	期待値	5.925	26.167	41.473	24.192	20.243

† $p<0.10$ * $p<0.05$ ** $p<0.01$
†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

「コーディネート力」においては、「9. 実習生同士で協働して学習指導や学級経営に取り組むこと」について「充分身につけている」という回答に減少が見られる。これは、講義の中で課題についてグループワークを通し意見交換する上で自己評価の眼が厳しくなったとも考えられる。

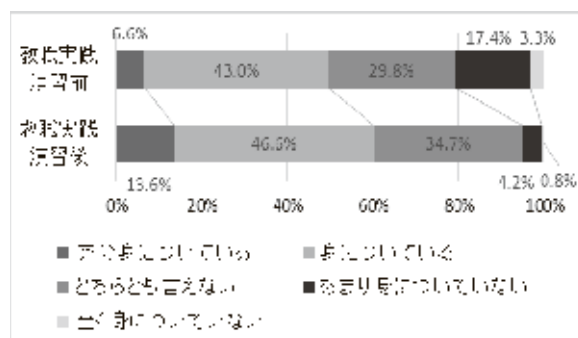
また、「11. 学校に関わる協力者や専門機関と連携すること」や「12. 保護者や地域とのコミュニケーションをとり連携すること」の2項目において、「充分身につけている」、「身につけている」項目が増加し、「あまり身につけていない」、「全く身につけていない」の項目が減少した。ロールプレイ等の体験を通した演習や発達障害における事例検討等の体験を通した学びは、実際の保護者対応や関係機関との関わりを意識しやすくさせていると思われる。

「マネジメント力」

13. 自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと

14. 教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと

15. 学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること



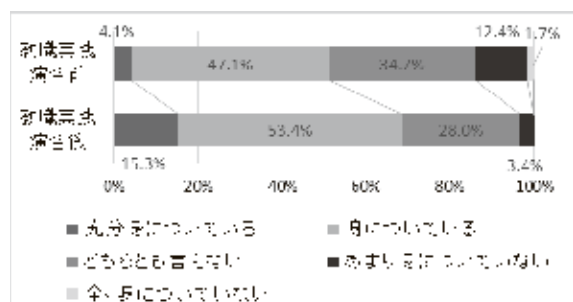
「カイニ乗検定の結果」

		充分身につく → 全く身につけていない				
実習前	人数	8	52	36	21	4
	期待値	12.151	54.172	38.983	13.163	2.531

実習後	人数	16	55	41	5	1
	期待値	11.849	52.828	38.017	12.837	2.469
		†	ns	ns	**	ns

† $p<0.10$ * $p<0.05$ ** $p<0.01$
†は10%有意傾向, *は5%有意, **は1%有意, nsは非有意

16. 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること



「カイン乗検定の結果」

	充分身について					全く身についていない				
	人数	期待値	人数	期待値	人数	期待値	人数	期待値	人数	期待値
実習前	5	11.644	57	60.753	42	37.971	15	9.619	2	1.013
実習後	18	11.356	63	59.247	33	37.029	4	9.381	0	0.987

** ns ns *

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

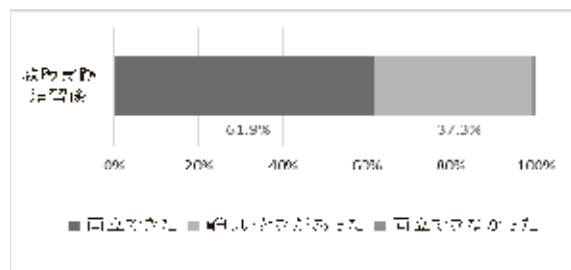
†は10%有意傾向、*は5%有意、**は1%有意、nsは非有意

「マネジメント力」においては、「15. 学級・学年目標の実現に向けて子どもの集団に働きかけること」や「16. 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること」の2項目において「充分身についている」という回答が増加、「あまり身についていない」回答は減少した。これは、教育実習の経験や教職実践演習の講義内容が、間接的にはあるが学生の社会性や責任感、生徒理解等に複合的な効果を示していると思われる。

5 教職実践演習受講生アンケートと教科担当教員からの声（平成27年度）

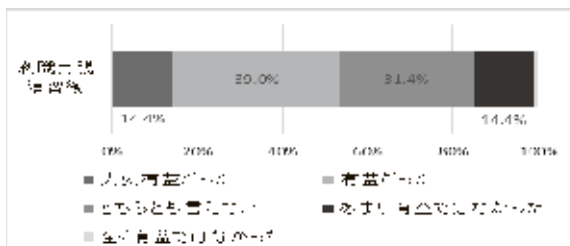
次に、昨年度までも課題として挙げられていた講義日程の関係や教科担当教員との連携についての回答を以下に示す。

「卒業研究や就職活動等との両立」についての調査結果は、次のようであった。



両立できた学生は、61.9%と半分はこえているが「難しいときがあった」と答えている学生も37.3%存在する。昨年度より解消は見られるものの、依然と卒業研究との両立の難しさを感じているという意見が多く見られた。15回すべてにわたり、教職

担当教員と教科担当教員が一緒になって行った授業における学生の反応は次のようであった。



15回全て教職担当教員と教科担当教員のペアで取り組んだが、「教科担当教員の関わりが見えにくい」という意見が多く見られた。役割分担を明確にし、教科担当教員の特性が活きる授業計画とする必要性を再認識した。

次に、受講者や教科担当教員の声を一部紹介する。教科担当教員による教職実践演習評価票での所見は檉田他(2014)の報告と同様に、概ね高評価であった。

（オリエンテーション：受講者の声）

受講生同士でコミュニケーションをとることで、自身の考えを深めることができた。教育実習でうまく発揮できなかった部分があったので学び直しの機会を得ることができた。

（オリエンテーション：教科担当教員の声）

全体的に緊張感のあるオリエンテーションだった。講演後、発表できた男女2名の学生をほめてあげたい。話した内容も講義内容も深く理解していたし、自分の言葉で的確に表現できた点がよかった。

（学習指導力に係る省察：受講者の声）

実習で使用した指導案をリライトしていく作業の中でそれまで思いつかなかった指導の仕方を知ることができ、「やって終わり」ではなく、「反省や省察」をしたことで授業づくりが確実に身についた。学習指導要領をもとに「系統性」や「関連性」の視点を得て、学習指導案をリライトすることで、明確な見通しをもった授業計画を立案できた。

（学習指導力に係る省察：教科担当教員の声）

特に学習指導要領をもとに担当科目の内容の理解を議論して深めており、真剣な議論がなされていた。自分の専門分野と関連した話題を取り入れてよいと思った。学部・学科の異なる初対面に近いメンバーで構成されたにもかかわらず、グループ討論も活発で、教職に対する学生の熱意を感じた。教育実習での現場経験をふまえ、教育現場でいかに教えるかという実践をよく意識できているように思う。

（模擬授業演習：受講者）

模擬授業演習では、異教科を専門とする学生の視

点からの指摘も受けることができ、教科の専門性にとらわれがちな部分を解消できた。模擬授業者を担当したが、各教科1つずつ決めて、授業者による構成や工夫の違いを比較してみるとよりよい教育効果が得られたと思った。ピアレビューを行うことで、授業のポイントを絞って振り返ることができ、積極的な意見交換につながった。

（模擬授業演習：教科担当教員の声）

- ・個別に考えさせる時間を設定したり、実験を取り入れたりするなどの工夫で生徒が自主的・主体的に参加できる環境ができていたように感じた。
- ・グループごとに、模擬授業担当者、司会、ビデオ係等、生徒の役割分担うまくできており、模擬授業を自主的に実施や運営できていた。また、ピアレビューでは、ポジティブな意見だけではなく、ネガティブな意見もきちんと発言できていた。授業担当者も真摯に受け止めようという気持ちが感じられた。
- ・生徒役は授業に集中できており、ピアレビューでは、活発に意見が交わされていた。チョークの色の使い方についても情報交換して、互いに知識を共有し高め合う姿勢が見られた。
- ・進行係による時間配分やリードも適切にできていた。発言する学生が固定しているように思われたのでやや残念であったが適切なコメントや指摘もあり、有意義な授業であった。

（現代的教育課題に係る省察：受講者の声）

現代の注目すべき課題を体験的に学ぶことができ、現場にでる直前にあたって非常に考えさせられる内容であった。ロールプレイでは、特に相手の意見を踏まえつつ、自分の主張をするという姿勢を学ぶこともでき、いろいろと気付かされることも多く、ためになった。事例検討は、対応や倫理的な立場に立つことや配慮の難しさに改めて気付かされた。

（現代的教育課題に係る省察：教科担当教員の声）

ロールプレイは、全体的には迫力に欠けたが、教師側・保護者側ともに論理的に立場を説明しようとしており、この点は評価できた。特に相手の意見を踏まえつつ、自分の主張をするという姿勢が身につけている学生が多く、教職に従事する人として大切なところが会得されている。最後に、グループの意見を発表したのが、先入観のもつ危険性を自覚し、自分たちの見方を反省する点が評価できた。

（まとめ：受講者の声）

- ・教育実習を終えて、同じ境遇の仲間と課題を共有

できたことと、様々な教員の方々に支えられていると実感できたことがよかった。

- ・教育実習で学んだことが昇華できたことや実際の教育現場を想定しながら、他の人の意見に触れることができた。

（まとめ：教科担当教員の声）

学生の自己評価シートの記入後のグループワークについて、全般的には熱心に議論されていた。例えば、自分が書いたことや述べたことが相手にどのように受け止められたかチェックし、改善を図る機会を設ければよいのではないだろうか。「伝え方」の改善トレーニングになると思った。

Ⅲ 60分授業・4学期制を柱に体系的に学べる講義づくりの構築

表1 講義内容の検討

実施年月日	事項
H27. 10. 26 H27. 11. 5	講義内容の検討①（教職担当教員） 教職課程運営委員会（全学教職実践演習の実施状況の報告）
H27. 11. 30	講義内容の検討②（教職担当教員）
H28. 1. 15 H27. 1. 28	講義内容の検討③（教職担当教員） 教職課程運営委員会（全学教職実践演習の成績評価の提示）
H28. 2. 9 H28. 2. 24	講義内容の検討④（教職担当教員） 教職課程運営委員会（全学教職実践演習事後アンケート調査結果報告）
H28. 3. 2 H28. 3. 16	講義内容の検討⑤（教職担当教員） 教職課程運営委員会（H28 年度全学教職実践演習授業計画案を提示）
H28. 4. 15	打合せ会①（教職担当教員）
H28. 5. 6 H28. 5. 9	教職課程運営委員会（教科教員の割り振り等確認） 打合せ会②（教職担当教員）
H28. 6.	打合せ会③
H28. 7. 14	打合せ会④（教職担当教員） 教職課程運営委員会（教科教員の役割や受講予定人数の確認）
H28. 8. 2	打合せ会⑤（教職担当教員）
H28. 9. 2 H28. 9. 9 H28. 9. 21	打合せ会⑥（教職担当教員） 教職課程運営委員会（全学教職実践演習指導者用ハンドブックの周知） 全学教職実践演習打合せ会

1 体系的に学べる講義づくりに向けての協議

表1に示すように、60分授業・4学期制を柱に体系的に学べる講義づくりの構築に向けて、全学教職実践演習実施と並行しながら教職担当教員を中心に、教職実践の趣旨を踏まえながら月1回のペースで検討を行った。中央教育審議会答申（2006）によると、教職実践演習（仮称）には、教員として求められる4つの事項（1．使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2．社会性や対人関係能力に関する事項、3．幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、4．教科・保育内容等の指導力に関する事項）を含めることとすることが適当とされている。そのことをふまえ、授業で取り入れる内容としては、「生徒理解や学級経営に関する事項として、特別活動に関する内容を増やしていくこと」、「フィールドワークとして近隣の学校での実地研修」、「高校教育の入試改革や主権者教育の話題」、「特別の教科 道徳を取り入れた内容」、「震災等の話題に関して外部人材を利用する」等、多様な意見が出された。

次に、授業の時間配分や盛り込む内容において検討を行った。集中力の持続を考え4時限続きの授業（60分ごとに休憩を10分はさむ）とするのか、4限目は昼休みをはさんで行うのか、4時限分の授業における学習テーマは統一して行うのか否か等、検討を繰り返した。

2 授業の構想（60分授業・4学期制）

平成28年度全学教職実践演では、4年次後期で火曜日4時限続きの授業（60分ごとに休憩を10分はさむ）として行うこととし、表2に示すように教員の役割分担や使用教室を調整し直した。また、昨年のアンケート結果から、4年次後期は卒業研究等と重なる時期であり、卒業研究と両立できるような設計をすることが必要となる。それを解決する一つの方法として講義期間を短くする手立てを講じることが挙げられた。そこで、表2に示すように、これまでA週B週で実施していた学習指導力にかかる省察部分を検討し、週を分けることをやめて10月4日（火）から12月20日（火）までの年内に終わるようスリム化を図った。

さらに、講義やグループワークを行う場合のメンバーは、文系と理系の学生が学び合う機会を設定し、総合大学ならではの利点を活かした授業展開とすることを心がけた。教職生活を間近に控えた4年生にとって、教員を目指す学生同士で意見交換や思考の

交流を行える機会は貴重となる。なかでも、異教科を専門とする学生の視点から学ぶことは、ともすると教科の専門性にとらわれがちになるので、豊かに自分自身を省察する機会になり得ると考えた。

表2 「全学教職実践演習」授業計画

回（限）	指導内容	週・教室数	教科担当学部及びセンター教員役割		
第1回（1～3）	オリエンテーション、講演	合同	センター教員		
第1回（4）	教育活動の実際Ⅰ	合同	センター教員		
第2回（1～3）	学習指導力に係る省察Ⅰ	合同	センター教員		
第2回（4）	教育活動の実際Ⅱ	合同	センター教員		
第3回（1～3）	学習指導力に係る省察Ⅱ	合同	センター教員		
第3回（4）	教育活動の実際Ⅲ	合同	センター教員		
第4回（1・2）	模擬授業演習Ⅰ	A週・3教室	文系	文系	文系
第4回（3・4）			理系	理系	理系
第4回（1・2）	模擬授業演習Ⅰ	B週・3教室	文系	文系	文系
第4回（3・4）			理系	理系	理系
第5回（1・2）	模擬授業演習Ⅱ	A週・3教室	文系	文系	文系
第5回（3・4）			理系	理系	理系
第5回（1・2）	模擬授業演習Ⅱ	B週・3教室	文系	文系	文系
第5回（3・4）			理系	理系	理系
第8回（1～4）	現代的教育課題に係る省察Ⅰ	合同	センター教員		
第7回（1～4）	現代的教育課題に係る省察Ⅱ	合同	センター教員		
第8回（2・3）	まとめ、講話	合同	センター教員		

教科担当教員と教職担当教員

「オリエンテーション」では、高校の校長を招き、学校の特色や地域交流の様子、教員の心得や目指す教師像など具体的な話をいただいている。ここで、学生アンケート内容の一部を紹介する。「より教師を目指したいと思った。教師になるまでも教師になってからも自分を高めていくことが大切だと感じた。」、「人間力が大事という部分は、私が一番感じていた所でとても共感した。ありのままの自分らしさを大切にするという言葉に感銘を受けた。」、「先生になるか就職をするかで迷っているが教師になるためのイメージができた。」等、学生から高い評価を得た。

「学習指導力に係る省察」は、アクティブラーニングの手法を取り入れた演習形式が中心であり、学生による課題解決型の学習指導案の作成を行った。

「模擬授業演習」は学生のニーズも特に高く、なるべく多くの学生に模擬授業の機会を提供したいと考え、3教室でしかもA週B週という従来のやり方を維持している。模擬授業者の文系・理系の領域と、教科担当教員の文系・理系の領域がマッチングできるように調整した。1回あたりの模擬授業演習の時間は50分とし、次の時限に省察を行い協議する時間を設けた。

「現代的教育課題に係る省察」は、学生のニーズの高かった保護者対応や特別支援教育にかかる内容について、講義や演習、ロールプレイを含めた4時限続きの内容とした。

「教育活動の実際Ⅰ～Ⅲ」は、教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくことを目的として、実務家教員によるオムニバス形式の講義・演習（3時限分）を新たに設定した。授業のテーマを以下に示す。

- ・教育活動の実際Ⅰ「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」
- ・教育活動の実際Ⅱ「学校における危機管理体制の確立」
- ・教育活動の実際Ⅲ「学級経営について」

3 「WebClass」のコンテンツの充実

昨年度から、資料の掲載やレポート管理を主な目的として、授業活動のサポートツールであるWebClassを用いて行っている。今年度は、センターHPの移行に伴い、模擬授業演習の指導案等の登録やダウンロードについてもWebClass上に準備した。



図8 「WebClass」のコンテンツの充実

Ⅳ まとめと今後の課題

教育実践力を構成する4つの力「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」がバランスよく形成されているか、平成27年度4年生前期に取り組んだ教育実習後と後期に行った全学教職実践演習後のアンケート結果をもとにその効果を検証した結果、三島他（2015）の傾向と同様に「学習指導力」、「コーディネート力」の2項目への効果が顕著であった。教職実践演習の一連の活動を通し、社会性や対人関係能力、使命感や責任感、生徒理解などに関する学生の資質能力を向上させている様子が再確認された。60分授業・4学期制を柱に体系的に学べる講義づくりにおいては、学校現場の課題に応える総合科目として教職と教科との実質的な融合を重視し、学校現場の課題に応える総合演習科目として構想の練り直しを図り、実践を行った。今年度から取り入れた文系・理系の学生と教科担当教員のマッチングを行ったことで、学生はより専門的な視点からアドバイスを受けることができ、効果的な面が多く見られた。

指導体制については、月1回のペースで行われる教

職課程運営委員会で「教科に関する科目」の担当教員と「教職に関する科目」の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携のもとに、授業計画の作成や運営を行った。学生の指導方法や評価方法についても実態に応じた提案を繰り返した。そのことはお互いの理解を促進する意味でも効果的であった。

今後の課題として、まず事務的な側面から述べる。教職実践演習打合せ会（H28.9.21）は、本年6月には教職課程運営委員会を通じて周知を行った。しかし、学会等の期日と重なることもあり、当日の欠席者が数名いた。要項や資料等は学内便で送付したがメール連絡のみでは欠席した教科担当の先生方への周知が図りにくいことがあった。例年、教科担当教員の担当者も固定されていないことが多いため、問い合わせ内容は様々である。時には授業前日にメールでの問い合わせもあり、担当者のみでは対応仕切れない部分もでてきた。改めて打合せを取り合うことの難しさや組織対応の重要性を認識した。

また、全学の教務担当者への連絡も欠かせない面がある。必要に応じてメール連絡することもあるが年度内に役割の移動がある部署もあり、メールの送り先も常にも意識をしないといけない状況にあった。

次に、運営面について述べる。平成28年度は、教育学部講義棟の改修に伴い、文法系講義等を使用することとなった。部屋の規模や使用できる機材等、事前の確認に時間を要した。昨年度まで模擬授業のグループ編成は、事務局側で決めていた。そのことで、学生の座席指定ができ、模擬授業のメンバー確認もスムーズで役割分担もしやすいという面があった。本年度は、模擬授業において文系・理系という範囲で学生と教科担当教員のマッチングを図るため、事前に教科担当教員の配置を行った。しかし、学生のグループ編成は初日の4時限目に模擬授業者を選出する時間や役割を決める時間が必要となった。そのため、「教育活動の実際Ⅰ」の時間が限られてしまった。また、出欠表は学部ごとに示し確認させた後、実習教科ごとに指定して座らせる必要ができた。そのことで学生に対して2重の声かけが必要となった。模擬授業演習では、B週の学生がA週の模擬授業で「学ばせて下さい」と意欲的に参加する場面があった。積極的な学生に対する配慮も今後は前もって考えておく必要がある。

中央教育審議会答申（2006）によると、教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能

力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待されている。この趣旨を考慮すれば、課程認定大学が有する教科に関する科目及び教職に関する科目の知見を総合的に結集するとともに、学校現場の視点を取り入れて内容を組み立てることが重要になる。いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものである。

これらのことをふまえ、今後も一人ひとりの学生が、教員としてスタートラインに着く時に必要な知識や技能を体系的に備えていることを担保することができるように指導改善を図っていきたい。

参考・引用文献

中央教育審議会答申(2006). 教職実践演習(仮称)について 今後の教員養成・免許制度の在り方について

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm>

樫田健志・高旗浩志・三島知剛・江木英二・曾田佳代子・後藤大輔・佐藤大介・山根文男・加賀勝(2014). 全学教職課程における「教職実践演習」向

けての取組」(2)―試行の成果と課題及び本格実施の実際― 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 123-132

三島知剛・樫田健志・高旗浩志・稲田修一・後藤大輔・江木英二・曾田佳代子・山根文男・加賀勝・高塚成信(2014). 全学教職課程における『教職実践演習』への取組(3)―平成25年度受講生アンケート結果による検討― 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 19-25

大島英樹(2011). 教職に関する科目としての「教職実践演習」の意味 ―「総合演習」との対比において― 立正大学心理学研究所紀要, 第9号, 27-38

佐瀬一生(2013). 「教職実践演習」の試行に向けた試行的実践(2) 千葉教育学部研究紀要, 61, 283-297

高旗浩志・後藤大輔・稲田修一・三島知剛・江木英二・曾田佳代子・山根文男・加賀勝・高塚成信(2015). 開放制教職課程の質保証に関する実証研究(1)―平成25.26年度卒業生かデータの分析から見えること― 日本教育大学協会研究集会発表概要集, 228-229

山崎哲司・釜田史(2015). 愛媛大学「教職総合センター」の現状と課題 日本教育大学協会研究集会発表概要集, 226-227

Title: Practical Seminar for Teacher Profession on the Teacher Training Program at Okayama University
Subtitle: For the Making of Lecture to be able to Learn a Class Fourth Semester System from a Pillar Systematically for 60 Minutes

Author: Shuichi INADA*¹, Hiroshi TAKAHATA*¹, Tomotaka MISHIMA*¹, Seitaro KOBAYASHI*¹, Takuji HASHIMOTO*¹, Yasuyoshi IMAI*¹, Masaru KAGA*⁴, Fumio YAMANE*², Kayoko SODA*², Eiji EGI*², Daisuke GOTO*³, Shigenobu TAKATSUKA*^{1*4}

Keywords: 60 Minute Class and 4 Semester System, Creating Lectures that can be Learned Systematically, Transformation of Consciousness Before and After Exercise for Teaching Practice at the University, Practical Seminar for Teacher Profession

*¹ Center for Teacher Education and Development, Okayama University

*² Former Center for Teacher Education and Development, Okayama University

*³ Kawasaki University of Medical Welfare

*⁴ Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

学校教職員の不祥事と対策について
—発生促進と抑止要因に注目して—

塚本 千秋

How Must We Treat about the Deplorable Accidents Caused by School Teaching Staff ?
—From Recognition of Promotive Factors and Restraint Factors—

Chiaki TSUKAMOTO

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

学校教職員の不祥事と対策について

ー発生促進と抑止要因に注目してー

塚本 千秋^{※1}

学校教職員の不祥事が社会的に問題になっており、各地的教育委員会は防止対策に追われている。ひとことで不祥事と言うが、誰でも起こしうるくうっかりの連続線上に位置づけられる事案から、通常なら考えられないようなく特異性の高い事案まで、実態は多様である。本稿では、不祥事の種類や頻度、すでに行われている防止策について概観した上で、さらに有効な対策を講じるために、発生を促進する要因や抑止する要因について検討した。

キーワード; 学校教職員, 不祥事対策, 発生促進要因, 抑止要因

※1 岡山大学大学院教育学研究科

I はじめに

「A県の中学の教師が3年の女子生徒に淫らな行為をした疑いで逮捕された。中学生が親と一緒に警察に相談し、犯行が発覚。警察の調べに男は容疑を認めている(2016年8月)」

「B県の市立中学校教諭が、無免許運転で逮捕された。普段は自転車通勤だが、急いでいたので車を使ったと供述。2年前に更新手続きをせず免許は失効していた(2016年9月)」

「C県の中学校教諭の男が、女子生徒の胸を触ったとして逮捕された。部活動の合宿で、就寝中の生徒に触った疑い。県警は男が他の生徒にも同様の行為をしたとみて調べている(2016年10月)」

いずれもネット上に掲載された最近の記事(注1)だが、どのような感想を持つだろうか。小中学生の子どもを持つ保護者なら、「とんでもない教師が多い。これでは子どもを安心してまかせられない」と腹を立てるだろう。育児や教育に無関心な男性なら、「ふーん。なんか最近多いな」と見出しだけで読み飛ばしてしまうかもしれない。一方、学校の実情をよく知る人なら、「ただでさえ教員は忙しいのに、ごく少数の問題者のために、マスコミにたたかれ、管理職に叱られ、教員はますます萎縮してしまうのではないか」と心配する声があがるかもしれない。

どのような現象であれ、立場や価値観により、感想や評価は違って当然であり、上記の三つの声も「それぞれ相応に正しい」と言える。しかし、その現象を問題視して対策を打つ(時間やお金も費やして)となると話は全く別で、その現象を可能な限り正し

く認識することが第一歩となることは言うまでもない。

筆者は犯罪心理学や不祥事対策の専門家ではないが、精神科医および臨床心理士として学校、特に教員のメンタルヘルスにかかわる仕事に従事してきた。本稿ではそうした経験を踏まえ、不祥事の種類や発生頻度を概観した上で、有効な対策を構築する前提となる「不祥事の発生メカニズム」について論じる。

II 不祥事発生時の流れと問題点

1 発生時の流れ

本誌読者には自明のことと思うが、不祥事が起きたときの表面的な流れを確認しておく。

不祥事は後述するように多彩だが、ひとたび発生すると、新聞は「また教員の不祥事」など扇情的な見出し付きで報道し(情報量は新聞地方版で200字前後)、テレビの地域ニュースでは、当該自治体の教育委員会(以下、教委)のトップが頭を下げる映像が放映される。保護者も含む地域住民の教師に対するまなざしは、こうした報道の影響を受けている。

教委は当事者や関係者、管理監督者(校長等)から聞き取りを行って、事案の概要を把握し、地方公務員法29条(注2)に則って、処分(懲戒免職~戒告等)を行う。聞き取りは教委の職員が数回にわたって行うが、犯罪心理学等の専門家ではないため、当事者の発言に基づく事件の時系列レベルに留まりがちで、その行為に至る心理的プロセスが十分に明らかにされているとはいえない。さらに重大な事案では逮捕拘留下、ないし起訴~裁判に至るプロセ

ス下での聞き取りとなるため、いっそう不十分になりやすい。

2 問題点

そもそも事件というものは、同じ種類名で呼ばれても、実際には一例ごとに違うものである。ところが昨今の教職員に対する厳しいまなざしを背景に、大多数の自治体教委では＜懲戒処分に関する基準＞を作成しており、聞き取りで酌むべき事情があることがわかっていても、いわゆる事件種別を重視した厳しい処分が下される傾向にあり、例えば猥褻行為や飲酒運転などでは、9割以上が免職～停職になっている。

不祥事が続くと、教育長は各校に「綱紀肅正について」というような通達を出す一方で、校長を集めて「規範意識の徹底」を求める訓示を行う。校長会から戻った校長は、所属の教職員に同様の訓示を行い、職員会議後の時間を割いて、例えば「不祥事を防ぐにはどうすれば良いか」など話し合いを指示する。しかし教職員は多忙で他にも多くの業務を抱えているため、その話し合いも短時間で切り上げざるを得ないことが多い。

処分後のフォローについての規定はなく（毎日の業務記録などが課されているようだ）、免職処分者へは校長が手厚く支援している例もあると聞くが、例外的であろう。当事者による顛末書や手紙が編集されて、不祥事防止の研修に用いられることもある（注3）。

以上が従来の流れである。しかし、こうした上意下達式の説諭だけでは、もはや効果は望めない（例えば猥褻行為で処分された教職員数はここ10年高止まりしている）という認識が各地の教委に広がり、近年では後述のような多彩な対策が実施されるようになった。

以上が従来の流れである。しかし、こうした上意下達式の説諭だけでは、もはや効果は望めない（例えば猥褻行為で処分された教職員数はここ10年高止まりしている）という認識が各地の教委に広がり、近年では後述のような多彩な対策が実施されるようになった。

Ⅲ 不祥事の種類と頻度

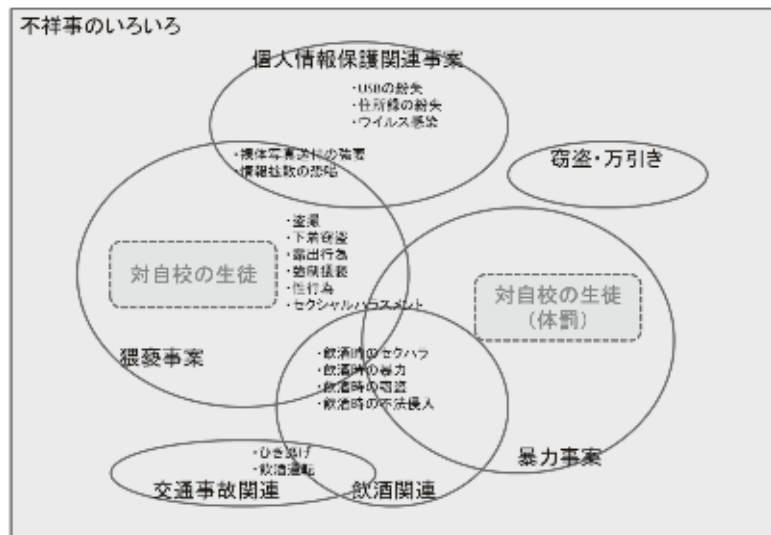
1 種類

行為別の類型を図で示した。

大別すると＜猥褻事案＞＜窃盗・万引き事案＞＜飲酒関連事案＞＜交通事故関連事案＞＜個人情報保護関連事案＞＜暴力事案＞＜それ以外＞に分かれるが、例えば猥褻事案だけでも、＜児童生徒に対する

性（的）行為＞や＜職場同僚へのセクハラ＞、＜盗撮＞や＜下着窃盗＞など多様であり、さらに＜飲酒時の強制猥褻＞＜SNSを用いて猥褻画像を入手したうえでの脅迫＞など、一つの領域に収まらず、問題が重複しているものが少なくない。

また、図中に破線で強調しているが、「所属校生徒への猥褻行為・暴力（体罰）」のように、教師と生徒という関係性を悪用した不祥事にとりわけ注意が必要である。極論するなら、それ以外の不祥事は人間であるかぎり、一定の割合が犯す過ちと見なせるが、これらは社会的特権を用いた搾取であり、たとえ犯罪として軽微でも、倫理的問題は大きい（被害児の被る心的外傷も大きい）と考えなければならない。



2 発生頻度

平成26年度に全国で懲戒処分等を受けた教育職員は9677名で、これは全教育職員の1.05%にあたる（文部科学省，2015）。内訳は飲酒運転50名、体罰952名、猥褻行為等183名となっている。

猥褻行為による被処分者は校種別に小学校50名（在職者に占める割合は0.01%）、中学校68名（同0.03%）、高等学校74名（同0.04%）で、被害者183名のうちわけは、自校児童15名（7.3%）、自校生徒67名（32.7%）、自校卒業生5名（2.4%）となっている。

これらの数字をどう意味づけるかは難しい。0.01%であれ、「ゼロでなければならない」人には容認できないし、加えて暗数の問題、つまり教委が把握していないもの（被害児／者が訴えない、保護者が訴えを表沙汰にしない等）が多数推測されることを考えると、0.01～0.04%つまり「1万名～2千5百名に1

人」という数字は一桁違うのではないか、という生々しい連想を生む。

Ⅳ 不祥事対策とその問題点

こうした実態を受け、この10年、各地の教委は協議会や対策委員会を設置して、さまざまな提言を行い、新たな対策を実施している。論文末の表は、筆者が各県教委のホームページで調べた不祥事対策の概要である。対策を大別すると、

- ①意識改革を目指す啓発、セルフチェックの実施
- ②教職員の孤立化の防止（同僚性の向上）
- ③校内ルールの作成とその遵守
- ④教育研修プログラムの改訂とその実施
- ⑤管理職による教職員の行動把握

などであり、近年特に「教育研修プログラム」に力を入れ、講義型の研修をグループワークを含んだ演習に替えたり、事例集を活用しているところが多い。

しかし既に何回も述べたように教員は大変多忙である上、IT活用や発達障害児支援等、多領域の研修が1年を通じて頻繁に行われている。加えて不祥事研修は、翌日から現場で役に立つものでなく（ほとんどの教職員が自分には関係のない話だと思っている）、元気が出る話でもないから（お説教的な内容を連想する）、実施しても教員の肉体的・心理的負荷を増やすだけという声もある。

こうした教職員の職場環境や、多くの教職員の心境を考え、筆者は不祥事対策の研修には、以下の4点が重要だと考えるようになった（注4）。

- ①受講者の心情に配慮し、コンパクトにする。
- ②わかりやすい言葉や喩えを用いる。
- ③「なるほど、それなら自分にも当てはまる」と、当事者意識を醸成するものにする。
- ④不祥事理解とは人間理解であり、教職員の本分に密接に関連があるという認識の共有を目指す。

そこで、以下では、3番目の当事者意識の醸成という目的を底流に（つまり生得的と推測されるような異常性愛の事例などは割愛して）、不祥事の発生要因について述べる。参考にした文献はゼーリッヒ（1983）、田口・平ら（2010）等である。

Ⅴ 不祥事の発生要因

1 発生促進要因

（1）正常性バイアスとそのバリエーション

心理学には正常性バイアスという用語があるが、もっぱら自然災害発生時の備えの怠りを説明する際

に用いられることが多い。すなわち「〇〇では災害が起きたが、たぶん自分の地域では大丈夫だろう」という楽観から、個々の備えを怠るのである。

不祥事についても、「自分は起こすはずがない」「そんなことを起こすのは一部の異常な人間」という誤った認識から、校内ルールを軽視したり、生徒指導についての学習や相互点検を怠ったりする。こうした正常性バイアスに似た心境は次に述べる自己中心的な認識に直結している。

（2）自己の特別視、自己中心的な認識

臨床心理面接では患者（クライアント）と性的な関係に陥ったり、暴力をふるったりするのは、初心者のセラピストよりも、経験を積み技術的にも人格的にも周囲から信頼されているセラピストが多い、と指摘されてきた。教員の場合も、一定の経験を積むと自信が生まれ、例えば非常に依存的になって対応が困難な生徒に対する指導場面で、「自分なら出来る」、あるいは「自分にしか出来ない」と思い上がって同僚や上司への相談を怠り、結局、取り返しのつかない行為に至るという例が散見される。

また宴会時のセクシャルハラスメントなども、飲酒による脱抑制に加え、「自分なら許される」といった自己中心的な意識によって発生することが多い。

（3）学習の不足

上記の自己中心的な生徒指導の例は、生徒指導に関する学習の不足、欠如とみることも出来る。子どもに限らず、頼る相手がいない人間は、優しくしてくれる人に依存するものである。依存してくるのが異性なら、依存される側は心地よさを感じる。そのようにして生まれた関係は、外部から点検を受けていないと（心理臨床ではスーパービジョンという）、抜き差しならない関係性に陥るリスクが高い。それはモラルの問題であると同時に、関係性に関する知識の問題でもある。特に20代、30代の若手の教員の場合は、＜自己の特別視＞という要因よりも、生徒との関係についての＜学習の不足＞要因を大きく捉えるべきであろう。

他の類型では、部活の指導者による体罰も、学習不足から理解可能である。すなわち、当事者には「痛みを持って教えなければ身につかない」という誤った信念があるわけだが、「体罰を用いた指導は有効ではない」という研究結果が出ており、実際に有効な指導法について学習を怠った結果と解釈できる。

その他、個人情報が入った USB の紛失は、機器の取扱法やルールについての学習不足、酒席の翌朝検挙された酒気帯び運転は、飲酒の影響時間についての学習不足と評価すべき側面をもっている。

(4) 露見しなかったという経験

不祥事の中には、よくないことと知りつつ「まあ、いいか」という“緩み”から発生するものがあるが、それがたまたま露見しなかったり、露見しても見て見ぬふりをされてしまうと、一気にその行為に対する抵抗感が薄れ、再犯につながってしまう。

特に盗撮行為や下着の窃盗などは、初回は「つい出来心で」との自覚で始まるが、＜露見しなかった＞、＜強い快感・スリルが得られた＞などの体験から動機づけが強まって、“やみつき”になり、犯罪性の自覚のもと再犯を重ねる、と変化する。

それゆえ、こうした行為には周囲が早く気がつくこと、初回からきちんと対処することが重要である。

2 発生抑止要因

ここまで述べてきた発生促進要因の低減が、そのまま抑止につながることは言うまでもない。＜客観的に自己をふりかえり、正常性バイアスや自己特別視がないか点検すること＞＜生徒指導の技術や飲酒時の脳や行動への影響について適切に学習すること＞＜小さな問題行動（いわゆる“ヒヤリハット事案”）に適切に対応すること（即処罰という意味ではない）＞ということである。

そのほか、発生の抑止の観点から、以下に二つを挙げておく

(1) 職務の適性化と相互援助

教員の激務という問題が指摘されはじめて 10 年以上が経つが、改善されたという話は聞かない。業務改善に役立つと謳われたテクノロジーの進化が、そうした機械操作になじみにくい教職員のストレスを増やしている。

パソコンで行う作業はどんどん増え、結果として職場のパソコンのハードディスクには、様々なファイルがあふれかえっている。そのファイルが重要であればあるほど、ハードディスクのクラッシュに備えて外付けメモリー（USB）にも保存する。USB にデータがあれば持って帰って作業をしたくなる。もちろん情報管理の観点からは許されない行為だが、職務遂行へ努力やリスク分散という側面から否定しきれない行為とも言える。

また多くの教員が事務作業や会議に時間を取られ、「子どもとかかわる時間がない」と嘆いている。もちろん大問題なのだが、その背後には「同僚と雑談する時間もない」という問題も隠れている。後者は相互援助という観点から深刻な問題なのだが、下手に同僚と雑談すると仕事が増えてしまうので（寛容な人よりも強迫的な人の方が職場に受け入れられやすい）、一部の例外を除き、多くの教員は意識的、無意識的に雑談を避けるようになってしまった。

「相互援助をしたくても出来ない」、「他者の干渉は煩わしい」という二つ心境が干渉し合って、教員が孤立しやすくなっている。孤立した人間が、何か強い思いを抱くと、ときにそれは膨張して視野狭窄に陥る。ストーカー事件やいじめによる悲惨な事件報道をよく読むと、加害者の孤独が読みとれよう。

教員に限らず、あらゆる職場、地域で、監視ではない相互の温かい結びつきが求められている。

(2) 心身の健康（うつ病とアルコール依存症）

心身の健康状態が、思考力や判断力に影響力を及ぼすことはよく知られている。近年では高齢ドライバーによる交通事故に関心が集まっているが、加齢による（脳を含む）身体変化が、一瞬の判断や反射的行動を鈍らせているのであろう。

うつ病については、自殺予防という側面から公衆衛生上の関心が高いが、事件や事故にも強い関わりを持っている。障がい者への差別につながりかねないため、あまり論評されないが、うつ病においても判断力の低下が起き、それに加え「どうなってもかまわない」というような自暴自棄的な心境も加わって事件や事故の誘因になっていることは、もっと啓発されてよいであろう。

アルコール依存症については、飲酒運転や飲酒時の暴力のリスクが高いことはもちろん、ギャンブル依存を併発して金銭問題が発生したり、慢性的なアルコールの影響で脳の機能低下が起き、非飲酒時でも判断力の低下から事故を起こしやすく、性格変化からカッとなって暴力をふるいやすいという特徴がある。日本には 200 万人以上のアルコール依存症患者がいると推定されているが、治療を受けている者は数万人に留まる、ということも啓発しておかなければならない。

VI おわりに

本稿を執筆し、印刷にとりかかっていた 2016 年

12月23日、読売新聞は以下のように報じた。「2015年度に猥褻行為やセクハラで処分を受けた公立小中高校の教職員が前年度より19人多い224人に上り、過去最多となったことが22日文科科学省の調査でわかった。相手は自校児童生徒が約4割を占め、SNSを使った交流が発端になったケースも目立った」

この記事を受け、筆者は元原稿から「教師に聖性を求める日本的風土の中で、予防不可能なものまで予防しようとする非科学的議論が横行している」という記載を削らざるを得なくなってしまった（この主張そのものを全面撤回するつもりはない）。

代わりに次のように記述して本稿を締めくくる。
性の問題は、生存・繁殖というイキモノの存在に直結する“摂理の問題”であるとともに、社会的存在となった人間の“道徳の問題”であり、なおかつ、

今日の社会で孤立化を余儀なくされている“関係の問題”である。そのすべてを包括した議論は不可能かもしれないが、少なくとも＜異常な人間の異常な行為＞といった評論に終始しても、望ましい成果は得られないと思っている。

文献

1) 文科科学省（2015）：平成26年度公立学校教職員の人事行政状況調査について。文科科学省ホームページ。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/136531_0.htm

2) ゼーリッヒ（1983）：犯罪学，みすず書房

3) 田口・平他（2010）：性犯罪の行動科学，北大路書房

表：各地の教育委員会での取り組み例（年次順）

県教委名	策定年	対策の大綱																					
		コンプライアンス意識の向上						勤務の適性化			機能的な組織構築			働きやすい職場づくり			養成と採用			対児童			
		研修内容 の改善	事例集 やハンド ブック	セルフ チェック シート	校長の 指導力	月別重 点目標	校内 ルールの 徹底	C意識 の学校 評価	ノー部 活デー	やりが い感	会議時 間短縮	校内組 織の見 直し	外部の 活用	継続的 フォー ロー	メンタル ヘルス ケア	コミュニ ケーショ ン促進	悩み相 談窓口	メンター 制	養成大 との協 力	採用選 考改善	非正規 職員へ の働き かけ	児童の 定期的 アンケ ート	児童生 徒への セクハ ラ教育
高知県	平成19年	○	○	○							○		○	○									
秋田県	平成21年		○	○													○						
熊本県	平成22年	○	○	○																			
長崎県	平成23年	○	○																				
鹿児島県	平成24年	○	○	○					○	○		○	○			○	○		○				
栃木県	平成24年	○	○																				
香川県	平成26年	猥褻行為 に特化	猥褻行為 に特化	○																			
福島県	平成26年	○	○	○																			
千葉県	平成26年	○	○	○											○	○							
島根県	平成26年	○	○	○																			
広島県	平成26年	セクハラ・パ ワハラに 特化	猥褻行為 に特化				○					○	○				○					○	
山形県	平成27年	○				○				○						○							
愛知県	平成27年	10年目まで に特化	猥褻行為 に特化			○											○		○	○	○	○	
岐阜県	平成28年	○	○	○		○		○	○		○	○	○		○		○	○		○			

注1) 実際の記事では自治体名や事件日などが明らかにされている。

注2) 地方公務員法第29条（懲戒）職員が次の各号の一に該当する場合においては、これに対し懲戒処分として戒告，減給，停職又は免職をすることができる。一 この法律若しくは第五十七条に規定する特例を定めた法律又はこれに基づく条例，地方公共団体の規則若しくは地方公共団体の機関の定める規定に違反した場合（以下略）

注3) 当事者の手記は「事件を起こせば、このように悲惨な結果を招きますよ」というように警告として用いられており、「その体験から何を学ぶか」等，研修資料として本来あるべき扱われ方をされていない。

注4) 実はこの4点は筆者が精神科医として地域の支援者や家族に働きかけてきたこと，すなわち精神障害の理解を促しスティグマの軽減をはかる，という作業に酷似している。

Title : How Must We Treat about the Deplorable Accidents Caused by School Teaching Staff ?

Subtitle : From Recognition of Promotive Factors and Restraint Factors

Chiaki TSUKAMOTO※¹

Abstracts : Many people pay attention to Deplorable Accidents caused by School Teacher. Therefore the district Board of Education in the whole country is pressing for the measure which prevents such accidents. There are various kinds in a deplorable affair from “something often” to “something extremely rare”. After surveying measures of the current state, I discussed more effective measures from recognition of promotive factors and restraint factors of deplorable accidents, especially studying such behaviors.

Key Word : Deplorable Accidents, Indecent Conducts, Administrative Measure and Punishment, Promotive Factors and Restraint Factors

※ 1 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究

三島 知剛

A Study on the Trainee Teachers' Image of Student Guidance

Tomotaka MISHIMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究

三島 知剛^{※1}

本研究の目的は教職課程履修学生の生徒指導イメージの検討、並びに授業イメージとの関連の検討であった。研究1ではメタファー法に基づき、学生を対象に生徒指導イメージを調査し、12のカテゴリーが得られた。最も記述者が多いカテゴリーは「間違いを正す」「将来への方向づけ」であった。研究2では、研究1を基に生徒指導イメージを測定する尺度を作成すると共に、授業イメージとの関連について検討した。調査の結果、(1)生徒指導イメージは「指導の難しさ」「一方的な指導」「個に応じたきめ細かな指導」「間違いを正す」「やりがい」「将来への方向づけ」「指導の不十分さ」「人間としての基礎・土台作り」の8因子であること、(2)生徒指導イメージの各因子得点を基にグループ分けを行った結果3グループに分類でき、生徒指導イメージが不明確と考えられるグループが授業イメージの「組み立て」「楽しさ」「臨機応変」「不透明」の得点が低いこと、などが示唆された。

キーワード：生徒指導イメージ、教職課程履修学生、メタファー、授業イメージ

※1 岡山大学教師教育開発センター

I 問題と目的

本研究の目的は、教職課程履修学生の生徒指導についてのイメージの検討並びに授業イメージとの関連の検討である。生徒指導と学習指導は車の両輪であると喩えられるように生徒指導力が学習指導力と並んで教師として重要な力量の一つになることは周知の事実である。生徒指導力で求められることは様々なことが考えられるが、例えば、生徒指導に関して教職員に求められる力量として、文部科学省(2011)によると、生徒指導を進めるための基盤能力として児童生徒一人一人と信頼関係を構築する能力等が挙げられている。

一方、教員養成段階においても生徒指導に関する力量の基礎を高めていくことは必要である。阿形・山下(2015)は、学部段階において「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」(教育職員免許法施行規則第6条)を展開するに当たっては、まず、生徒指導という言葉から連想するイメージを学生に問い、そのうえで「生徒指導とは何か」を考えていく必要があるということを述べている。また、池田・竹口(2016)は全国39大学の教員養成学部で行われている教員養成の生徒指導に係る授業科目152講座について、シラバスで扱った内容の集計及び小中学校の教育課程に含まれる内容で分類したものについてまとめている。そして、結果から生徒指導に係る授業内容は教育相談に関する内容が多くなっていることを明らかにしたり、キャリアガイダンスも生徒

指導に係る授業で扱われていることを確認したりしている。

他方で、教師としての力量を検討する上で、技術的側面のみならず、イメージレベルで検討することも重要であると考えられる。藤田(2010)は、自律的な学習を目指した授業に対する教師のイメージを検討し、経験を積むことによってそのイメージがどのように変化するかを調査し、その変化から教師の成長を考えることが必要であると考えられることを述べている。また、深見(2007)は、ある初任教師の実践イメージの変容を1年間の事例研究によって検討する中で、授業イメージが「間違いを繰り返しながら考える場」から「学び方を学ぶ場」、さらに「自ら学ぶ場」と変容し、初任教師の授業イメージに成長が認められることを指摘している。さらに、イメージと教育実践との関連性を考えると、生徒指導においても生徒指導に対してどのようなイメージをもっているのかということを検討していくことも必要になると考えられる。

大学生の生徒指導に対するイメージについて検討した研究はいくつも見られる。例えば、関口(2016)は生徒指導を色でたとえることや、オノマトペで表現することなどの調査を「生徒指導論」受講生に対して行う中で、授業の事前事後におけるイメージの変化として、色のイメージの結果から、イメージが向上したものや、冷たいイメージから暖かいイメージに変化する学生がいることなど、授業受講後の学

生の生徒指導に対するイメージの変化を指摘している。また、藤田・清水・伊谷（1999）は教育大学生の1年生を対象にSD法を用いて「生徒指導」と「教育相談」についてのイメージを調査している。その中で、生徒指導についてのイメージはやや否定的なイメージが強かったことなどを明らかにしている。また、犬塚（1995）も教員養成課程の学生2年生を対象に行った調査において、肯定的・否定的・中立的イメージの3つに大別して回答を分類検討する中で、生徒指導に関する科目の履修前の段階であることや小中高校時代を振り返ってという教示を回答前に口頭で行った上の結果であることに触れつつ、生徒指導が上下の関係から子どもたちを操作するといった、TOS的な管理主義的イメージを強く持たれていることを述べている。さらに、工藤（2015）は、これまでの研究を概観する中で、生徒指導に対するイメージは決して肯定的ではなく否定的なイメージであり、消極的あるいは治療的な生徒指導であったと考えられることを述べていると共に、自身の調査でも生徒指導に対するイメージでは、約80%が否定的なイメージを持っており、生徒指導に対するイメージは約20年の間に変化が見られていないことを示していると考えられることを指摘している。

しかし、こういった先行研究は見られるものの、生徒指導イメージを捉えるにあたっての測定法には検討の余地が残されていると考えられる。すなわち、学生の生徒指導イメージを検討するに当たって、測定する尺度が必要になってくると考えられる。SD法による項目を基にし「強制・管理の因子」「反人間的の因子」の2因子が岩井（1991）によって見出されるなどの知見もあるが、さらなる検討が必要だと考えられる。そこで、本研究ではメタファー法を用い、生徒指導イメージを捉えると共に、そこから項目化を試み、生徒指導イメージを測定する尺度を生成することとした。メタファーを用いることで、社会的望ましさに引きずられた回答を軽減することや暗黙的なものが捉えやすくなるといった長所が考えられる。メタファーを用いた研究はこれまでもなされており、「保健授業」に関するメタファーを扱った嘉数（2011）や、「観察・実験」に関するメタファーを扱った山崎（2003）や、「教師」「教室」「参加者」に関するメタファーを扱った清水（2008）、などが見られる。本研究においても、メタファー法を用いることで学生の生徒指導イメージがより詳細に捉えられると考えた。また、生徒指導イメージを検討する

際、単独ではなく、複合的に捉える必要性も考えられるため、本研究では授業イメージに着目した。授業イメージに着目したのは、教師の主要な仕事として授業が挙げられ、学習指導力と生徒指導力の関連性の重要性を踏まえてのことである。

以上のことより本研究は、研究1としてメタファー法を用い、学生の生徒指導イメージを探索的に検討し、その結果を基にして研究2において生徒指導イメージを測定する尺度を作成すると共に、授業イメージとの関連を検討することとした。

Ⅱ 研究1

研究1においては、学生がもつ生徒指導イメージを検討することを目的とした。

1 方法

（1）調査対象及び時期

教育学部に所属する学生を対象に開講されている授業を受講している学生を対象に2016年6月に調査を実施した。調査協力者の大学生の大半は3年生であるが、4年生を数名含んでいた。143名の有効回答が得られた。

（2）調査内容

先述のように、学生の生徒指導イメージを検討するにあたって本研究ではメタファー法を用いた。そして「生徒指導」について、「生徒指導とは～のようなものである。なぜなら…」という形式の質問紙を配付し、生徒指導に対する比喻とその比喻を作成した理由の記述を求めた。なお、比喻とその理由の記述は思いつく限り最大3つまで記述可能とした。

2 結果と考察

学生が抱く生徒指導イメージの全体像を把握するために、生成された比喻並びに比喻生成の理由の記述全173個を基に、カテゴリー分類を行った。その結果、問題に対応するなどの生徒の間違いを正すという意味合いの「間違いを正す」、生徒の将来や成長するにあたっての価値観など様々な事を方向づけるという意味合いの「将来への方向づけ」、個に応じきめ細かな指導支援を行うという意味合いの「個に応じたきめ細かな指導」、生徒が成長する上での基礎や土台作りであるという意味合いの「人間としての基礎・土台作り」、生徒指導を行う際の難しさや大変さを表している「指導の難しさ」、生徒理解の機会になることや生徒を理解することの重要性を捉えてい

る「生徒理解の重要性」、教師次第で良くも悪くもなると捉えている「教師次第」、長期的な指導支援が必要で大変ではあるが最後にはうまくいくなどポジティブな捉えをしている「やりがい」、多様な指導支援が必要だと捉えている「多様な指導・支援の必要性」、生徒の思い等を踏まえることなく教師が一方的に指導するといった「一方的な指導」、教師の指導や態度が子どもに反映されたり教師自身の行動を見直す機会になるといった「教師自身を映す場」、目立つ生徒のみの指導など指導生徒の偏りや不平等さを意味する「指導の不十分さ」、の12個のカテゴリーが見出された¹⁾。各カテゴリーの比喩及び比喩の理由例の記述をTable1に示す。

また、学生はどのような生徒指導イメージをより強く持っているのかを検討するために、カテゴリーごとの記述者数を人数の多いカテゴリーから順番に示したのがFig1である。結果を見ると、「間違いを正す」「将来への方向づけ」を挙げた学生が最も多く、次いで「個に応じたきめ細かな指導」「人間としての基礎・土台作り」が続いていた。森田(2014)は、生徒指導の分類において、積極的生徒指導と消極的生徒指導についてまとめている。さらに、森田(2014)

は、生徒指導を、問題行動あるいは不適応を現している場合に、課題解決に焦点を当てて行う「課題解決的な生徒指導」、課題が深刻なものに発展する前に行う「予防的な生徒指導」、個性を伸ばすことや社会性を育むこと、自己実現を果たすことができるような資質や能力を身につけるために行う「開発的な生徒指導」、の3つに大まかに分類している。最も多くの学生が挙げたカテゴリーの一つである「間違いを正す」は、いわば消極的生徒指導に該当し、森田(2014)の3分類では、「課題解決的な生徒指導」に位置づくと考えられる。また、「将来への方向づけ」「人間としての基礎・土台作り」「個に応じたきめ細かな指導」はいわば積極的生徒指導に該当し、森田(2014)の3分類では「個に応じたきめ細かな指導」は一概に言えないが、「将来への方向づけ」と「人間としての基礎・土台作り」は、「開発的な生徒指導」に該当すると考えられる。岩井(1991)は、教員養成大学の3年生を対象に調査する中で、生徒指導という言葉から思い出すこととして、「校則違反等のチェックのための検査・監視」に入るものを64%の者が挙げていることや、そのほか「問題生徒の個別指導」などもっばら教師が生徒を取り締まる場面が出

Table1 生徒指導イメージの分類カテゴリーごとの比喩及び比喩の理由例

カテゴリー名	比喩及び比喩の理由例
間違いを正す	警察(ルールに背く人を取り締まったり必要に応じて罰を与えたりする役割を担っているから。)
将来への方向づけ	人生決定(生徒指導をどう行うかによって、その後の生徒の人生を大きく左右するからである。)
個に応じたきめ細かな指導	特殊サービス(その個人に合わせてVIPな対応をしているようなものだから。)
人間としての基礎・土台作り	根(根をしっかり育て、子ども自身で花をさかす。そのために根幹は大切となる。だからこそ、生徒指導はとても大切になってくる。)
指導の難しさ	ガラス(生徒との関係を上手く保つのは難しい。きつく言いすぎると生徒の心を深く傷つけてしまうことがあるから。)
生徒理解の重要性	期末テスト(日頃、教師がどれだけ児童・生徒と触れ合い、彼らのことを理解しているかが重要になるものであり、日頃から、怠っているものには決して、良い生徒指導を行うことはできない。)
教師次第	ねんど(教師の意図、働きかけ次第で良い方向にも悪い方向にも進む。)
やりがい	マラソン(指導途中では苦しいこともたくさんあるが、最後には達成感を味わうことができるから。)
多様な指導・支援の必要性	研究活動(様々な指導をして、生徒をよりよい人間に育てていこうとするため。)
一方的な指導	警察の事情聴取(僕の経験ですが、高校の時の生徒指導の雰囲気がもうはいと言わなければいけないような感じで尋問のようなものだったから。)
教師自身を映す場	自分をうつす鏡(自分のしたことや態度を子どもが自分に返してくるから。)
指導の不十分さ	もぐらたたき(非行や授業妨害など、一見目立った生徒ばかりが指導され、まだ問題を起こしてはいないがそのリスクがある生徒など、すべての生徒になされるわけではないから。)

※()内は比喩の理由の記述を指す

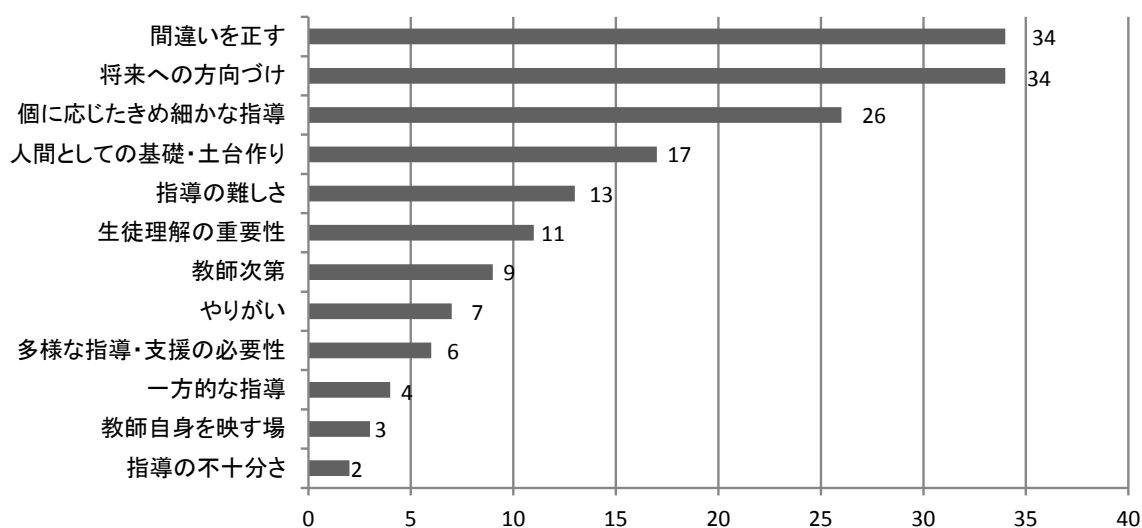


Figure 1 生徒指導イメージの категорияごとの記述者数

てきていることを指摘している。また、生徒指導論の授業の初回における調査時において、学生の多くは生徒指導を権威的で管理的なイメージで捉えているという知見（磯島，2011）も踏まえると、本研究においてもそういった生徒指導イメージが学生の主要な生徒指導イメージの一つとして存在している可能性が示唆されたと考えられる。

一方で「間違いを正す」と同様に多くの学生が挙げた「将来への方向づけ」や、比較的多くの学生が挙げた「個に応じたきめ細かな指導」「人間としての基礎・土台作り」の結果から、学生は積極的な生徒指導に関するイメージも消極的な生徒指導と同じくらい重きを置いている可能性が示唆された。また、「一方的な指導」「指導の不十分さ」といったネガティブな category も出てきているが、全体の中では出現率は低かった。本研究の結果は、教育学部の3年生を対象としたものであり、学生の多くが生徒指導に関する科目を履修していることが予想される。生徒指導の授業の前と後で生徒指導イメージの検討を行う中で、イメージが向上したり冷たいイメージから暖かいイメージに変化する学生がいるといった知見（関口，2016）が見られる。もちろん、授業を受講すれば必ずしも肯定的なイメージに変化するわけではなく、肯定的なイメージに変化する項目のほか、中性的なイメージや、否定的なイメージに変化する項目もあるという知見（藤田ほか，1999）もあるため、断定はできないが、本研究において、ネガティブな category を挙げた学生数が少なかったことの原因の一つとして生徒指導に関する科目を履修していることが考えられる。

Ⅲ 研究2

研究2においては、研究1で見出された学生の生徒指導イメージの category を基に、項目化を行い、生徒指導イメージを測定する尺度を作成するとともに、教師の力量を検討する上で重要なものの一つと考えられる授業イメージと生徒指導イメージとの関連を検討する。

1 方法

（1）調査対象及び時期

教育学部以外に所属し教員免許取得を目指す学生を対象に開講されている教職に関する科目の1つを受講している大学生を対象に2016年10月に調査を実施し、122名の有効回答が得られた。なお、ほとんどの学生が2年生であるが、3年生以上の学生も含んでいる。

（2）調査内容

（2）-1 生徒指導イメージ

研究1で得られた「その他」を除く12 category や比喩を参考に60項目を作成した（例：生徒指導は「マラソン」のようである）。なお、回答は「全くそう思わない」～「非常にそう思う」の5件法であった。

（2）-2 授業イメージ

三島・石川・森（2013）で用いられている授業イメージを測定する30項目を用いた。「授業は～のようである」という文章からなり、～の比喩項目についてどの程度そう思うかを尋ねた。なお、授業イメージは、授業を作り上げていく、積み上げていくというイメージの「組み立て」（項目例：積み木）、授

業はつまらない、退屈といったネガティブなイメージである「マンネリズム」(項目例:睡眠薬), 楽しい, 面白いといったイメージである「楽しさ」(項目例:パーティー), 状況に応じて対応していくといったイメージである「臨機応変」(項目例:生放送), 先が見えずどうなるか分からないといったイメージである「不透明」(項目例:天気), の5因子からなるとされており, 本研究においても5因子構造と捉え用いることとした。回答は「全くそう思わない」～「非常にそう思う」の5件法であった。

2 結果と考察

(1) 生徒指導イメージに関する因子構造の検討

生徒指導イメージに関する項目として作成した全60項目を用いて, 因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。40を基準に負荷量が全ての因子で低い項目, 複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き, 繰り返し因子分析を行ったところ, 最終的に8因子33項目が得られた(Table2)。

第1因子は, 「株価」「ガラス」など全6項目からなり, 研究1で分類したカテゴリーの「教師次第」と「指導の難しさ」に相当する項目が含まれていると考えられ, 全体として変動や繊細さ, 指導にかかる時間の長さから生じる難しさを表していると考えられることから「指導の難しさ」と命名した。第2因子は, 「一方通行」「押し付け」など全4項目からなり, 教師からの一方的な指導をイメージさせる項目が多く含まれていることから「一方的な指導」と命名した。第3因子は, 「生徒理解」「生徒1人1人と向き合う場」など全5項目からなり, 「生徒理解の重要性」並びに「個に応じたきめ細かな指導」に相当する項目が含まれていると考えられた。そこで, 個に応じたきめ細かな指導には生徒理解も含まれると考え「個に応じたきめ細かな指導」と命名した。第4因子は, 「罰」「矯正器具」など全4項目からなり, 研究1で分類したカテゴリーのうち, 「間違いを正す」に該当する項目が多く含まれていることから「間違いを正す」と命名した。第5因子は, 「マラソン」「長い旅」など全3項目からなり, 「やりがい」に相当する項目が多く含まれていると考えられたことから「やりがい」と命名した。第6因子は, 「人生のターニングポイント」「人生のコンパス」など全4項目からなり, 生徒の将来や成長を方向づけていくものであることをイメージさせる項目が多く含まれていることから「将来への方向づけ」と命名した。

第7因子は, 「氷山の一角」「えこひいき」など全4項目からなり, 「指導の不十分さ」に該当する項目が多く含まれており, 全体への指導支援というよりは目立つ生徒や一部の生徒への指導支援といった指導の不十分さをイメージさせる項目が多く含まれていることから「指導の不十分さ」と命名した。最後に, 第8因子は, 「基礎」「社会勉強」など全3項目からなり, 人間としての基礎や土台を形成するものであることをイメージさせる項目が多く含まれていることから「人間としての基礎・土台作り」と命名した。

また, 各因子の α 係数を算出したところ, 第8因子のみやや低かったが, 項目数の少なさや解釈可能性を考慮し, 8因子構造を採用した。また, その他の因子は.700以上の値が得られたことから, ある程度の信頼性は確認されたと判断した。

(2) 生徒指導イメージと授業イメージとの関連

ここでは, 学生の生徒指導イメージと授業イメージとの関連を検討した。そのため, 以下のような分析を行った。すなわち, まず学生が全体としてどのような生徒指導イメージをもっているのかをクラスター分析によって分類し, そのグループ間で授業イメージの各因子の得点が異なるかを比較するという分析である。

生徒指導イメージの各因子得点を基に Ward 法によるクラスター分析を行った。その結果, 人数の分散の関係などから3グループが望ましいと考え, 3グループに分類した。グループごとの生徒指導イメージの各因子における平均値, 標準偏差及び1要因の分散分析結果を Table3 に示す。Table3 より, 以下のように各グループの特徴を整理した。

まず, クラスタ1は多くの因子において得点が低く, 他グループと比べ, 得点が最も低い点群は低いグループに属している点群が特徴的である。中でも生徒指導イメージの「指導の難しさ」「個に応じたきめ細かな指導」「やりがい」「将来への方向づけ」が他のどのグループより低いことから, 指導の難しさは感じていないもののやりがいについても感じていないこと, また積極的生徒指導と消極的生徒指導で考えた際の積極的生徒指導に関係しそうな因子の得点も低いことから生徒指導についてのイメージがあまり定まっていない, または持っていないグループであり, 全体として生徒指導イメージが不明確なグループと解釈した。次に, クラスタ2の特徴としては, 「一方的な指導」と「間違いを正す」の得点が他のグループと比較して低いことが挙げられる。

Table2 因子分析結果

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. 指導の難しさ ($\alpha = .825$)								
経済政策	.848	-.062	-.028	.032	-.071	.068	.122	-.157
株価	.762	-.037	.118	-.071	.010	-.061	.050	-.130
ガラス	.673	.064	-.082	-.048	-.021	.060	-.099	.078
出来高制	.573	.005	-.087	.164	.023	.104	-.104	.097
金魚すくいのポイ	.520	.020	-.089	-.041	-.053	.113	.011	.070
永遠に続く道	.518	-.034	-.028	-.068	.208	.153	-.062	.228
II. 一方的な指導 ($\alpha = .890$)								
一方通行	.015	.997	.012	-.023	-.039	-.059	-.161	-.009
片思い	-.101	.806	.054	-.011	.094	.091	.019	-.034
押し売り	.085	.733	-.091	.090	.014	.040	.009	.028
押し付け	-.031	.733	-.056	.126	.032	.012	.041	.041
III. 個に応じたきめ細かな指導 ($\alpha = .810$)								
生徒理解	-.230	.116	.829	-.122	-.054	.127	.000	.011
生徒1人1人と向き合う場	-.054	-.013	.720	.041	-.054	.084	-.022	.007
心と心のぶつかり合い	.140	.001	.626	-.105	.003	-.052	-.061	-.001
コミュニケーション	-.076	-.116	.608	.063	-.034	.172	.016	-.007
人間観察	.093	-.068	.521	.171	.106	.004	.020	.169
IV. 間違いを正す ($\alpha = .743$)								
刑務所	.077	-.070	.004	.813	.039	-.183	-.030	.024
罰	.065	.152	-.023	.647	-.068	.061	.049	-.015
矯正器具	-.154	.082	-.061	.566	.054	.248	.175	.011
警察の取り締まり	-.079	.054	.062	.549	-.109	-.150	-.006	-.034
V. やりがい ($\alpha = .804$)								
山登り	-.074	.074	-.042	-.108	.841	-.032	.122	.031
マラソン	.026	-.009	-.170	.012	.788	.054	.004	.004
長い旅	.016	.001	.305	.066	.693	-.123	.024	-.073
VI. 将来への方向づけ ($\alpha = .791$)								
人生のターニングポイント	.070	-.032	.063	-.143	-.189	.848	.166	.083
人生のコンパス	.190	.106	.116	-.093	.042	.640	-.024	-.104
人生決定	.180	-.031	.168	.240	.049	.511	-.115	-.134
マラソンの道案内	-.049	.056	.059	-.008	.344	.447	-.073	-.030
VII. 指導の不十分さ ($\alpha = .768$)								
氷山の一角	-.094	-.125	-.085	.035	.161	.130	.822	-.030
もぐらたたき	-.040	-.003	-.030	.184	-.212	.052	.658	.045
等しく行き渡らない救援物資	.074	-.004	.051	-.005	.300	-.105	.558	.017
えこひいき	.227	.346	.128	-.113	-.097	-.182	.507	.028
VIII. 人間としての基礎・土台作り ($\alpha = .667$)								
基礎	-.091	-.017	-.030	-.058	.040	.156	-.001	.750
社会勉強	.093	-.036	.172	.101	-.055	-.176	-.028	.702
マナー学習	.015	.068	-.040	-.039	.001	-.065	.046	.520
因子間相関								
I	—	.135	.138	.076	.411	.285	.317	.181
II		—	-.118	.398	-.087	-.203	.403	.112
III			—	-.145	.419	.381	.120	.234
IV				—	-.094	-.012	.386	.175
V					—	.461	.160	.349
VI						—	-.021	.274
VII							—	.250
VIII								—

Table3 クラスター分析後の各群の生徒指導イメージの因子ごとの平均値と標準偏差、及び1要因分散分析結果

	クラスター1	クラスター2	クラスター3	F値	多重比較結果
指導の難しさ	1.50 (0.44)	2.21 (0.66)	2.58 (0.79)	22.98 **	3>2>1
一方的な指導	2.15 (0.92)	1.53 (0.53)	3.02 (0.86)	39.05 **	3>1>2
個に応じたきめ細かな指導	3.74 (0.90)	4.21 (0.49)	4.29 (0.53)	7.40 **	2,3>1
間違いを正す	2.20 (0.81)	1.68 (0.54)	2.27 (0.66)	11.06 **	1,3>2
やりがい	2.06 (0.74)	3.37 (0.75)	3.69 (0.88)	40.98 **	2,3>1
将来への方向づけ	2.17 (0.70)	3.44 (0.66)	3.58 (0.78)	42.92 **	2,3>1
指導の不十分さ	2.12 (0.97)	2.22 (0.74)	2.93 (1.02)	7.66 **	3>1,2
人間としての基礎・土台作り	3.36 (0.79)	3.38 (0.79)	4.05 (0.75)	7.56 **	3>1,2

※ ** $p<.01$ ※多重比較の結果は $p<.05$

※クラスター1: $N=33$, クラスター2: $N=62$, クラスター3: $N=26$

また、「個に応じたきめ細かな指導」「やりがい」「将来への方向づけ」といった因子得点も比較的高い。これらのことから、問題に対して対応したり、一方的に指導するのではなく、個に応じてしっかりと将来を見据えて指導していくという生徒指導イメージをもったグループであると解釈した。最後に、クラスター3 の特徴としては、「指導の難しさ」「一方的な指導」「指導の不十分さ」「人間としての基礎・土台作り」の得点が高いために他のグループと比較して高いことが挙げられる。また、比較的高いものとして「個に応じたきめ細かな指導」「間違いを正す」「やりがい」「将来への方向づけ」が挙げられる。指導の難しさを感じているということはすなわち生徒指導に対する自信の低さの表れとも解釈できると考えられる。また、「一方的な指導」「指導の不十分さ」の得点の高さは、否定的な生徒指導イメージともとれる一方で、生徒指導に不十分さを感じていることや、しっかり言って聞かせるなどの指導をするものというイメージが強いとも解釈できる。また、生徒の基礎や土台作りになるという意識が強いと考えられる。これらのことから、自信はないものの生徒の基礎・土台作りになるためしっかり教師が指導していくという教師主導に重きを置いた生徒指導イメージをも

※()内は標準偏差

ったグループであると解釈した。

次に、クラスター分析によってグループ分けしたグループ間で授業イメージの各因子得点が異なるかどうかを比較するために授業イメージの因子ごとに1要因の分散分析を行った (Table4)。その結果、授業イメージの全ての因子において有意差ないし有意傾向が見られた。

各因子の多重比較の結果を見ていくと、まず、「マナーリズム」においては、クラスター3 のグループが他の2つのグループより得点が高いという結果であった。しっかり教師が指導していくといういわば教師主導に重きを置いた生徒指導イメージと授業へのネガティブイメージに関連があるということなのであろう。また、生徒指導の難しさを強く感じているからこそ授業についてもネガティブな捉えをしたり、教師主導でしっかりと指導することへの意識が強いがゆえに授業についても他の2グループの学生に比べ、教師からの一方通行であるマナー型の授業をイメージするのかもしれない。また、「組み立て」「楽しさ」「臨機応変」「不透明」においてはクラスター1 のグループが他の2つのグループよりも得点が低いという結果であった。ここから、生徒指導イメージがあまり明確でないことと授業を組み立てて

Table4 クラスター分析後の各群の授業イメージの因子ごとの平均値と標準偏差、及び1要因分散分析結果

	クラスター1	クラスター2	クラスター3	F値	多重比較結果
組み立て	2.71 (0.94)	3.27 (0.63)	3.41 (0.56)	8.84 **	2,3>1
マンネリズム	2.00 (0.72)	2.01 (0.70)	2.57 (0.67)	6.52 **	3>1,2
楽しさ	1.48 (0.54)	1.97 (0.67)	2.06 (0.70)	7.88 **	2,3<1
臨機応変	2.36 (0.96)	2.78 (0.87)	2.90 (0.96)	3.06 †	2,3<1
不透明	1.69 (0.77)	2.28 (0.84)	2.57 (0.78)	9.55 **	2,3<1

※ ()内は標準偏差 ※ ** $p<.01$, † $p<.10$ ※多重比較の結果は $p<.10$

いくものや楽しいものとイメージしないことや臨機応変に授業を展開することへの意識の低さ、授業への不透明性に関するイメージの低さと関連する可能性が示唆された。秋田（1996）は、筋書き通りに伝達する場としてのイメージから、授業は筋書き通りではなく未知の展開をもって進み、伝えるだけではなく授業の中で新しいものを生徒と共に創りだしていくイメージへと経験に伴って変容することが熟達化の道筋の1つとして考えられるとしている。また、教育実習における実習生への効果の知見の1つとして、三島（2007）による教育実習の前後で実習生の授業イメージが肯定的・主体的に変容するという知見がある。こういった知見を踏まえると、「組み立て」「臨機応変」などの授業イメージをもっておくことは学生にとっても重要であると考えられ、生徒指導についてのイメージを明確に持てるようにしておくことの重要性が示唆されたと言える。一方で、授業イメージをより望ましい形や実際の教師に近い形で持つことが生徒指導のイメージが明確に持てるようになることと関連する可能性も考えられるため、あくまで生徒指導イメージと授業イメージとの間に関連があるという理解に留めておく必要はあるだろう。

IV まとめと今後の課題

本研究の目的は、教職課程履修学生の生徒指導イメージの検討及び授業イメージとの関連の検討であった。以下に結果を要約しまとめたい。

まず、研究1においてメタファー法を用いて学生の生徒指導イメージを検討した結果、「間違いを正

す」「将来への方向づけ」「個に応じたきめ細かな指導」「人間としての基礎・土台作り」「指導の難しさ」「生徒理解の重要性」「教師次第」「やりがい」「多様な指導・支援の必要性」「一方的な指導」「教師自身を映す場」「指導の不十分さ」の12個のカテゴリーが生成され、記述者数が最も多いカテゴリーは「間違いを正す」「将来への方向づけ」であった。

次に、研究2において研究1で得られた生徒指導イメージに関するカテゴリーを基に項目化し、因子分析を行った結果、「指導の難しさ」「一方的な指導」「個に応じたきめ細かな指導」「間違いを正す」「やりがい」「将来への方向づけ」「指導の不十分さ」「人間としての基礎・土台作り」の8因子が見出された。さらに、全体としてどのような生徒指導イメージを学生がもっているのかを検討するため、各因子の得点を基にクラスター分析を行ったところ、3グループに分類できた。そして、授業イメージとの関連を検討した結果、生徒指導イメージが明確でないといった特徴を持つ生徒指導イメージと授業の「組み立て」「楽しさ」「臨機応変」「不透明」イメージの低さに関連があること、教師主導に重きを置いた生徒指導イメージをもっていることと授業をネガティブに捉えることに関連がある可能性が示唆された。

以上の結果から、本研究において、学生がもつ生徒指導イメージの一端を明らかにすると共に、生徒指導と共に教師の主要な力量の中核をなすと考えられる学習指導に関連すると考えられる授業イメージとの関連が見出された。生徒指導イメージの検討や教育効果を検討する際、指標となる尺度が必要である。本研究で見出された生徒指導イメージの8因子

について、一部 α 係数がやや低い因子が存在するといった留意すべき点等はあるが、学生の生徒指導イメージを検討する際の一助となることが考えられ、本研究の成果の一つと考えられる。また、授業イメージとの関連も見られたことから、学習指導と生徒指導の密接な関連性が改めて示唆されたと言えよう。

最後に、本研究の課題について記述する。本研究はメタファー法を用いて学生の生徒指導イメージを検討し、さらに項目化を行ったが、得られたカテゴリと同一の因子が得られなかった。これは、研究1と2で対象とした学生の経験や学年が異なっていたことも原因の一つとして考えられる。また、対象とする学生の学年や経験等によっても結果が異なる可能性も考えられる。特に教職課程を履修していても教育学部生と教育学部以外の学生では、経験や学習内容に違いがある可能性もあるため、その点も課題と言えよう。学生の経験や学年等による差異の検討と共に、実践や授業等の取り組みの前後における生徒指導イメージの変容の検討など、今後さらなる検討が必要であろう。

注

1. 2名以上の記述が見られるものをカテゴリとして採用し、これら12個のカテゴリに該当しないものは「その他」とした。

引用文献

- 阿形恒秀・山下一夫 (2015). 教員養成と研修の在り方 ①学部レベル 日本生徒指導学会(編著) 現代生徒指導論 (pp.174-177) 学時出版
- 秋田喜代美 (1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討— 教育心理学研究, 44, 176-186.
- 深見俊崇 (2007). ある初任教師の実践イメージの変容—1年間の事例研究を基に— 日本教育工学会論文誌, 30, 283-291.
- 藤田 正・清水益治・伊谷 實 (1999). 教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ 教育実践研究指導センター研究紀要, 8, 101-108.
- 藤田裕子 (2010). 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長—自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究— 日本教育工学会論文誌, 34, 67-76.
- 池田誠喜・竹口佳昭 (2016). ジェネラリスト・アプローチモデルを活用した教師の生徒指導力の育成

鳴門教育大学研究紀要, 31, 88-98.

犬塚文雄 (1995). 臨床的生徒指導の性質と機能—TOSからCOSへの変革をめざして— 学校教育研究, 10, 59-72.

磯島秀樹 (2011). 「生徒指導」に関する学生のイメージ形成についての一考察 実践学校教育研究, 14, 35-46.

岩井勇児 (1991). 生徒指導・教育相談・進路相談のイメージ 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 40, 79-92.

嘉数健悟 (2011). 教員養成段階における保健体育教師志望学生の保健授業イメージに関する事例的研究—教育実習前後に着目して— 学校保健研究, 53, 68-74.

工藤 亘 (2015). 生徒指導のイメージに関する研究—指導と支援を支援へ— 教師教育リサーチセンタースター年報, 6, 15-24.

三島知剛 (2007). 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌, 31, 107-114.

三島知剛・石川裕敏・森 敏昭 (2013). 教職志望学生のフレンドシップ参加経験と授業・教師・子どもイメージ及び教育実習前後の変容との関係 日本教育工学会論文誌, 36, 407-418.

文部科学省 (2011). 生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm> (2017年1月4日)

森田愛子 (2014). 生徒指導の意義と原理 森田愛子(編著) 教師教育講座第10巻 生徒指導・進路指導論 (pp.7-43) 協同出版

関口洋美 (2016). 「生徒指導」に対するイメージの変化—「生徒指導論」受講前と受講後の比較— 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 53, 33-43.

清水寿子 (2008). 共生を目指す日本語教育に取り組む実習生の役割認識—比喻生成課題による検討— 人間文化創成科学論叢, 10, 125-134.

山崎敬人 (2003). 小学校教育実習を経験した教員養成学部学生の理科の観察・実験観に関する比喻生成課題を用いた研究 日本教科教育学会誌, 26(2), 49-58.

謝辞

本研究の調査に協力いただきました本学の学生の皆さん並びに先生方に心よりお礼申し上げます。

Title: A Study on the Trainee Teachers' Image of Student Guidance

Tomotaka MISHIMA*1

Keywords: Image of Student Guidance, Trainee Teachers, Metaphor, Image of Teaching

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

【原 著】

事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応

清永 歌織 片山 美香

How Nursery Teachers Understand and Respond to Infants' Cry?
—An Observational Study in a Nursery School—

Kaori KIYONAGA, Mika KATAYAMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応

清永 歌織^{※1} 片山 美香^{※2}

本研究では、0歳児クラスにおける保育実践場面の観察事例から、乳児の「泣き」の実態と「泣き」に対する保育士の理解と対応について検討した。収集した62事例をもとに「泣き」が生じた背景について検討したところ、5種類に分類された。生理的状態や他者との関係を含む心理的状態、時間帯等によって「泣き」が生じていることがわかった。保育士は、「泣き」を生じさせた負の心情を全面的に受け止めて共感するとともに、正の心情への改善に努めることが子どもと信頼関係を築く機会にもなっていると捉えていた。さらに、信頼関係が深まってくると負の心理的状態を子ども自身が主体的に制御しようとする姿が見られるようになることに加えて、「泣き」の質の変容が認められることが明らかになった。

キーワード：乳児，保育士，泣き，対応，保育の質

※1 赤穂市立塩屋幼稚園

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題の所在と目的

近年、核家族化と母親の就労に伴う共働き家庭の増加により、乳幼児の保育ニーズが高まっていることは周知のとおりである。平成20年度の1・2歳児の保育所利用率は27.6%であったが、平成27年度には38.1%と、低年齢の子どもの保育ニーズが増大している。このような保育を取り巻く状況の変化に対応すべく、平成29年に改定が予定されている次期の「保育所保育指針に関する中間とりまとめ（厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会，2016）」においては、乳児期の保育の在り方をより積極的に位置づけていく方針が打ち出されている。ここでは、乳児から2歳児までは他者との関わりを初めて持ち、その中で自我が形成されるなど、子どもの心身の発達にとって極めて重要な時期であること、この時期の保育の在り方はその後の成長や社会性の獲得等にも大きな影響を与えるものと示されている。また、近年、国際的にも自尊心や自己制御、忍耐力といった社会情動的スキルを乳幼児期に適正に身に付けられるかどうか成人以降にも影響を与えることが指摘されており、乳幼児期、とりわけ3歳未満児の保育の在り方に注目が集まっている。さらに、「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ

（厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会，2016）」では、乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実を図る方向性が示され、「生命の保持及び情緒の安定」という養護の側面が特に重要であり、養護と教育の一体性をより強く意識した保育について記載されることが決定しているという。

このように3歳未満児を対象とした保育の充実が目指されているところだが、星ら（2009）はこれまでの乳児保育がベテラン保育者の経験知に多くを頼ってきたことを問題視し、早急に乳幼児保育理論を構築する必要性を指摘している。そして、乳児の泣き場面に保育の諸課題が反映されていると考え、保育士の泣きへの認知や対応について検討している

（根ヶ山ら，2006；星ら，2009）。星ら（2009）は、乳児の泣きは無視できない強い力を持ち、対応の仕方の判断を迫られるだけに保育活動全体に影響を与えると指摘する。保育者は声や表情と共に状況や時間帯から判断して原因や意図を推測し、泣きを解釈して対応するため、保育者が泣きについて持つ考えによって対応のあり方が影響を受けるとの指摘もある（根ヶ山ら，2006）。とくに言葉の発達の未熟な0歳児にとっての泣きは、個々の不快さを示すメッセージを込めた看過できない表現として保育者に受け

止められ、的確に対応されることが不可欠である。保育者は、保育場面でいったいどのように泣きが表すメッセージを受け止めて解釈し、対応を決定して行動に移しているのであろうか。

根ヶ山ら（2006）は、保育園0歳児クラスの担任保育士を対象に、ある1日を特定して1人の乳児の泣きの全事例について日誌的記録を求める調査を行った。乳児566名分（男児292名、女児274名）、平均月齢8.5ヵ月（SD=3.03）のデータを得て、保育場面での泣きの理由を生理的理由、身体的な不快、物理的状況への不快等の8つに分類し、さらに泣きへの対応を生理的欲求の充足他、10種に整理した。その結果、泣きが午後より午前に頻発すること、月齢が上がると身体的物理的理由による泣きが減少し、社会的理由と解釈される泣きが有意に増加することを明らかにした。さらに、保育経験10年未満の保育士はそれ以上の経験年数を持つ保育士よりも、子どもの泣きの強さと長さの平均値が有意に高いことを見出した。

また、星ら（2009）は保育士74名を対象に、外国の保育所での6ヵ月～1歳前半の子どもが泣いている保育場面の映像を見せて、自分なら同じ場面でどのように対応するかについて問う調査を行っている。その結果、日本の保育においては、子どもが自力で泣きを解決することを目指すのではなく、保育者との相互作用の中で気持ちを収める経験を大切にしていること、この保育者との関係が信頼関係の構築にもつながると認識していることが明らかにされた。

これらの研究が示すように乳児の泣きへの対応は、保育所保育指針解説書（2008）の「養護に関わるねらい及び内容」の記載にも見られる通り、生理的欲求を充足することによる生命の保持や、情緒の安定を図る養護面において乳児保育の鍵となる保育場面であることがわかる。しかし、これらの研究は泣きに対する保育者の認知を問うものであり、ある特定の場面の乳児の泣きとその対応のみに焦点が当てられている。実際の保育場面では、泣くに至った経緯や子どもとの相互作用等、多様な要因が保育者の泣きの対応に影響していると推察される。また、泣きを契機に信頼関係が構築されるのであれば、その関係性の変容に伴い、泣きやその対応の質が徐々に変化することが予想される。また、0歳児クラスの子どもは日々めざましい発達を遂げるため、発達による子どもの変化によって泣きに質的变化が起こる可能性も考えられる。

そこで、本研究では、短期縦断的な保育実践場面の観察を行い、一定期間を縦断した0歳児クラスの子どもの泣きと保育士の対応の実態を行動観察によって明らかにすることを第1の目的とする。さらに、泣きへの保育士の対応から、乳児保育における子ども理解と発達援助のあり方について考察することを第2の目的とする。

Ⅱ 方法

1 調査対象

A市内の公立のX保育園の0歳児クラスに在籍する乳児10（男児7、女児3）名、及び担任保育士（以下、保育士とする）2名を対象とした。

（1）対象クラスの特徴

0歳児クラスには、男児3名、女児3名が4月入園し、その後6月に男児1名が、7月に男児2名が、11月に男児1名が順次入園した。保育士は2名であったが、日によって看護師やパート保育士が保育に加わった。明るく温かい雰囲気の中で保育が行われ、保育士が歌遊びをする姿、歌に合わせて乳児が保育士の動きを真似る姿がよく見られた。上学年に在籍する姉や兄が遊びに来て、かわいがる様子もしばしば観察された。

（2）保育士の特徴

保育歴13年（産休期間を含む）のA保育士は3人目の子どもの産休を明け、当該年度から保育に復帰しており、0歳児クラスを担当するのは初めてであった。

保育歴7年のB保育士は未婚で子育て経験はないが0歳児クラスを担当するのは2回目であった。

毎朝、保育士間で、子どもに関する情報を共有する時間が設けられていた。日頃からよくコミュニケーションをとって連携を図り、子どもの成長する姿を共に伝え合い喜び合いながら保育が展開されていた。

2 調査方法

（1）調査期間

2015年5月中旬～11月中旬の期間中、ほぼ2週間に1度の割合で、登園から午睡に入るまでの午前中（8時半～11時半）に計13回（5月：2回、6月：3回、7月：2回、8月2回、9月2回、11月2回）の観察及び観察内容に関する聞き取り調査を行った。

(2) 調査方法及び内容

1) 事前調査（観察対象児の特徴の把握）

観察調査に先立って、観察対象児の月齢や保育園への慣れ、家庭状況等について問う質問紙調査を実施した。第1回目の調査は2015年4月に、4月入園の6名（男児3名、女児3名）に関する質問紙を担当保育士に配布し、5月12日に回収した。6月、7月、11月入園の4名（男児）についても、同じ質問紙を9月10日に配布し、11月6日に回収した。

4月に入園した当初、子どもの月齢はA児、B児、C児の3名が12か月、D児、E児の2名が9か月、F児が8か月であった。その後、6月に入園したG児は11か月、7月入園のH児とI児はいずれも12か月、11月に入園したJ児は13か月であった。入園児の平均月齢は11か月（標準偏差 1.70）で、A児以外は観察対象園への入園が初めての集団生活の経験となった。

2) 観察調査

観察者は、保育補助者として積極的に保育に参加しながら、担任保育士の乳児の泣きへの対応（発言と行動）、泣きの時間帯、周囲の環境、保育士の対応への乳児の反応を観察した。観察時に簡略にメモした内容を基に、観察終了後に詳細な観察記録を作成した。なお、保育士の対応の意図については、文脈や言動からの推測を中心に行う一方、随時、保育士への聞き取りを行った。

3 倫理的配慮

調査依頼時にデータは研究目的以外には使用しないこと、個人情報保護に細心の注意を払うこと等を説明した上で同意を得て調査を実施するとともに、公表するに際しては個人情報保護の観点から知り得た情報を最低限に留めて記載した。

Ⅲ 結果及び考察

泣きの生起から収束までを1事例とした結果、期間中、10名の対象児の泣きの場面として62事例が観察された。

1 泣きの生起から収束に至る過程の分析の視点

62事例の泣きの生起から収束までの過程を詳細に検討するため、「①対象児の泣きが生じた背景」、「②泣きに至った対象児の心的状態の読み取り」、「③泣きに対する保育士の対応と意図」、「④泣きに対する保育士の対応への対象児の反応」の4つの段

階に分けた。4つの段階に関する詳細な分析の視点を示したのが表1である。なお、対象児の泣きの理由に関しては出来る限り対象児自身の視点から捉えることを試みたが、明らかな理由が特定できる場合と文脈から観察者が推察して特定した場合とが混在したため、「泣きが生じた背景」とした（表1）。

表1 泣きの生起から収束に至る過程の分析の視点

泣きの収束に至る過程	内 容
①泣きが生じた背景	泣きが生じた時間帯やその時の人的・物的環境をその時の文脈から捉える。
②泣きに至った対象児の心的状態の読み取り	保育士が泣きに至った対象児の心的状態をどのように読み取ったのか、泣きが生じた背景と照合しながら捉える。
③泣きに対する保育士の対応と意図	泣きに至った対象児の心的状態の読み取りに対して、保育士がどのような意図をもってどのような対応をしたのか、言動から捉える。
④泣きに対する保育士の対応への対象児の反応	泣きに対する保育士の対応に対象児がどのような反応を示すか、泣きの変化や表情、言動等から捉える。

以下、泣きの生起から収束に至る過程について、4つの段階から、子どもの泣きにかかわる保育の実態について分析を試みる。

2 0歳児クラスにおける泣きの段階的特徴

(1) 泣きが生じた背景

表1の4段階の最初の部分、泣きが生じた背景を体系化して質的に分析するため、事例中の「①泣きが生じた背景」に当たる部分を抽出し、類似性を考慮してまとめる手続きを繰り返した。その結果、5つに集約できた（表2）。

表2 泣きが生じた背景

カテゴリー	内容と該当する事例数
対象児の状態	体調不良: 9事例 (1.4, 5.12, 13.14, 18, 47, 61) 排泄: 4事例 (9.21, 22, 28) 眠い: 4事例 (10.52, 56, 61) 人見知り: 4事例 (10.26, 33, 43) 保育園や保育士への不慣れ: 13事例 (1.4, 5.15, 29, 30, 31, 35, 36, 38, 41, 45, 60) 睡眠中: 1事例 (11) 全35事例
時間帯	食後: 2事例 (9.56) 全2事例
人的環境	他児の泣き: 1事例 (48) 見知らぬ人とのかわり: 4事例 (10.26, 33, 43) 保護者との別離: 22事例 (1.2, 14, 15, 18, 19, 20, 23, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 47, 49, 58, 60) 保育士の立ち去り: 7事例 (6.29, 42, 46, 51, 52, 57) 全34事例
欲求不満	遊びの中断: 2事例 (16, 27) 欲しいものがもらえない: 3事例 (32, 50, 54) 食べ物がなくなった: 2事例 (17, 39) 玩具を取られた: 4事例 (50, 54, 55, 62) 全11事例
その他	不快な刺激: 7事例 (3.7, 24, 25, 27, 37, 62) 活動への飽き: 2事例 (8, 51) 嫌いな食べ物を出された: 1事例 (53) 背景不明: 1事例 (59) 全11事例

()内に付した数字は観察順に付した62事例の通し番号である。

「対象児の状態」は、体調や排泄、睡眠等の生理的状態、人見知りや不慣れからくる他者との関係を含む心理的状态とした。「時間帯」には、時間の特徴が泣きに起因したと捉えられた事例を分類した。「人的環境」には、室内の騒がしさ、他児の泣き、見知らぬ人とのかわり、愛着対象である保育士の立ち去りを分類した。「欲求不満」では、遊びの中断や欲しいものがもらえない、玩具を取られた等、他者とのかわりの中で自分の欲求が満たされないことを泣きの背景とした。また、いずれにも当てはまらないものは「その他」とした。

根ヶ山ら（2005）の調査結果同様、0歳児クラスにおける泣きでは、体調不良や排泄、睡眠にかかわる生理的要因や愛着対象との別離に起因する心理的な負の感情が泣きの生じる背景になりやすいことがわかった。なお、事例1（表2の15）のように「対象児の状態」カテゴリーの【保育園や保育士への不慣れ】及び「人的環境」カテゴリーの【保護者との別離】のように2種類の泣きの背景に該当する事例については、複数のカテゴリーでカウントした。

【事例1（表2の15）】6月3日 9:00 登園

6月から入園したG児が母親と一緒に登園し、別れる時に泣き始めた。A保育士が抱き、「今日も一緒に遊ぼうね」と声を掛ける。音楽を流し、抱きながらリズムにのった。G児はなかなか泣き止まない。窓から外を指差してG児の注意を引いたり、園舎内を散歩して気分転換を図ったりした。そうするうちにG児は泣き止んだ。

事例中には、表1の「①泣きが生じた背景」の該当部分を……（点線）で、「③泣きに対する保育士の対応と意図」の該当部分を____（二重線）で、「④泣きに対する保育士の対応への対象児の反応」の該当部分を___（実線）で付した。

入園して3日目であったG児にとって、園や保育士は不慣れな対象であった。そのため、愛着対象である母親との分離が不安な感情を強く喚起し、泣きに至ったとA保育士は2つの観点から理解し、G児が興味を示すものを探したり、スキンシップをとったりして安心感が得られるよう対応した事例である。

このように保育士は泣きが生じた背景を単一要因から捉えるのではなく、瞬時に対象児の置かれた状況から多角的に理解しようと試み、出来るだけ対象児の泣きに至る負の心情に沿った対応を模索していた。泣きが生じる負の感情生起の背景から、乳児保育における養護的側面には生理的問題や身近な他者

との関係への配慮が大変重要であることがわかる。

「体調不良」や「眠い」という背景から生じた泣きは観察期間を通して出現したことから、体調不良や眠いという生理的な不安定さは、乳児期の発達や園への慣れに関係なく、泣きを生じさせる要因になると言える。生理的な不安定さを抱える子どもは、事例2（表2の18）のように、普段は泣かないような些細なことから泣きが生じたり、泣きの強さや長さが増したりすることも観察された。

【事例2（表2の18）】6月10日 8:30 登園

B児が父親と一緒に登園し、別れる時に泣き始めた。A保育士は、「めずらしいね～よしよし」と声を掛けながらB児を抱いた。しばらくして泣き止んだ。

保護者との分離不安から泣くことの少ないB児が珍しく泣いた。このようなB児の普段と違う様子に気づいた保育士は、分離不安を引き起こす他の要因があると察知した。その結果、前日から微熱があり、体調が芳しくないということが判明した事例である。このことは、泣きの原因がわからなかったり、普段と違う姿が見られたりする時には、まず、体調不良を疑う保育士の子ども理解の定石を示す事例であると言えよう。

（2）「泣きが生じた背景」について保育士が読み取った心的状態と泣きへの対応

1）泣きが生じた背景としての「対象児の状態」

表2の「対象児の状態」に分類された6項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」をまとめて列挙したのが表3である。

表3 泣きの背景としての「対象児の状態」について
保育士が読み取った心的状態と泣きへの対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
体調不良	不安、しんどさ	抱き、声掛け、玩具の提供
排泄	気持ちが悪い	抱き、声掛け、おむつ換え
眠い	眠い、寝たい	抱き、声掛け、抱いて体を揺する、ラックに寝かせて揺らす
人見知り	不安、怖い	抱き、声掛け、対応する保育士を替える
保育園や保育士への不慣れ	不安、怖い	抱き、声掛け、音楽を流す、玩具の提示、手遊び、遊びに誘う、他児と距離をとる、園内を散歩する
睡眠中	不安、怖い	体をさする・なでる、抱いて体を揺する、ラックに寝かせて揺らす、園内を散歩する

全ての対応に「抱き」を主とした身体接触が含まれている。身体接触の泣きへの抑制効果には定評がある（Bell&Ainsworth, 1972）が、状況によって多様な質の違いが認められた。抱く行為は常に別のかか

わりが付随していた。例えば、抱いた状態で対象児の心的状態に合わせて気分転換になる物が視界に入るよう移動したり、声かけをしたり、玩具を提示したり等である。

【事例3(表2の5)】 5月12日 10:30 遊び

朝から調子が優れず、ぐずっているC児を、A保育士が抱いて、柔らかいマットの上をころころと一緒に転がった。しかし、C児は泣き止まず、音楽を流して楽しい雰囲気づくりを行った。C児はしばらくして泣き止んだ。

事例3(表2の5)の対応について保育士は、気分転換になるようにマットでの遊びと一緒に挑戦したものの、慎重な性格のC児には怖かったようだと言った。このようにC児の負の感情を転換すべく、抱いた状態で遊びに誘っている。C児は、保育士が間違いなく自分を大切に受け止めてくれていることを感覚的に実感しつつも、遊びに気持ちが向かないために泣き続けることで負の感情を表現し続けた。そしてついに、音楽を流しながら抱いてもらうことで負の感情が心地よさに変わり、泣きが収束したと推察される。どのように抱かれるかという体感、例えば、抱く保育士の微妙な力加減や保育士の体との密着度等を通して、間主観的に自分に向けられた保育士の気持ちがどの程度、受容的・共感的であるかということを感じ取りながら負の心理状態が緩和されていった過程であると理解できよう。

抱くという行為は、保育士が身体は勿論、心的次元も含めて子どもを丸ごと受け止めることを象徴する行為と言えるであろう。他方、子どもにとっては、ありのままを受け止めてくれる温かな肌感覚を通して確かな安心感が意識されることになるのではなかろうか。子どもと保育士の濃密な関係性の基に双方にとってお互いへの信頼関係を深める貴重な契機になっており、さらなる自己表現を促すことになると考える。

「排泄」による不快感から生じた泣きは観察初期の5月～6月にのみ認められた。排泄時の不快感や、排泄後のおむつの不快感が泣きの背景となっていた。抱いて不快感を共有した上で、排泄しやすい方法を伝えたり、排泄後のスッキリ感を共有する声掛けをしたりといった、排泄という目的を達成するための具体的な行為に導いていることが明らかになった。

「睡眠中」の泣きについては、午睡時間に観察していないため事例数は多くないが、恐い夢やふと目を覚ました時に大人が居ないことに寂しさや不安を

感じることや、体調不良による苦しさ等に起因しているという。安心感を取り戻すため、抱く等のスキンシップが有用とのことであった。

「対象児の状態」を理解するための第一歩として、抱くことが身体状態のアセスメントにつながることも重要な点として指摘できる。抱くことは、子どもの体温を感じ取る機会となり「熱があるかもしれない」と推測したり、抱くことで乳児のお尻に違和感やにおいを感じたりする(表2の13)きっかけとなる。抱きは、子どもに安心感をもたらすかわりである一方、子どもの身体状態をアセスメントする機会にもなることを保育士は意識しておく必要があるのではなかろうか。

2) 泣きが生じた背景としての「時間帯」

表2の「時間帯」に分類された1項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」をまとめたのが表4である。

表4 泣きの背景としての「時間帯」について
保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
食後	うんちが出て気持ち悪いのかもしれない、眠い	抱き、声掛け、排泄の確認、おむつを換える、ラックに寝かせて揺らす

お腹の満たされた「食後」という時間的背景や日頃の生活リズムから、「うんちが出たかもしれない(表2の9)」、「そろそろ眠くなる頃かもしれない(表2の56)」と推測し、排泄への対応や睡眠をとるよう促す対応が見られた。このように、時間的要素は排泄や眠気、先に述べた泣きの背景としての「対象児の状態」と関連させて理解し、対応につながるものがわかった。

3) 泣きが生じた背景としての「人的環境」

表2の「人的環境」に分類された5項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」をまとめたのが表5である。

表5 泣きの背景としての「人的環境」について
保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
他児の泣き	自分も抱いてほしいという甘え	抱き、声掛け
見知らぬ人とのかわり	不安	抱き、声掛け、対応する保育士を代える
保護者との別離	寂しい、不安	抱き、声掛け、玩具の提示、音楽を流す、園内を散歩する
保育士の立ち去り	寂しい、不安、嫌悪、甘え	抱き、声掛け、しばらく見守る

「他児の泣き」がきっかけとなる乳児の泣きには、他児の泣き声を聞いたり、泣く姿を見たりすること

から”泣きの伝染”が生じると言われる。**事例4**では先に泣いたC児が保育士に抱いてもらったのが羨ましく、自分も抱っこしてほしいという欲求が生じたことによる泣きと捉えられる。これは,”泣きの伝染”とは異なり、明らかに他児と保育士との関係を理解し、自らの愛着対象への思慕が泣きを生起させたと理解されよう。

【事例4(表2の48)】9月24日 8:45 登園

母親と一緒に登園し、C児の近くに座っていたF児。C児が泣いてA保育士が抱き上げている様子を見て、(自分も抱いて欲しいというように)泣き始めた。保育室の環境整備をしていたB保育士が「抱っこ順番よ。」とF児に声を掛けた。しかし、さらに激しく泣くF児を見て、B保育士がF児を抱いた。抱かれるとすぐに泣き止んだ。

「見知らぬ人とのかかわり」から生じた泣きは、個人差があるものの観察期間を通して出現した。これは先述した「人見知り」として喚起される不安に連動する泣きであると捉えられる。

「保護者との別離」や「保育士の立ち去り」から生じた泣きは、観察期間を通して頻繁に観察された。0歳児クラスの子どもにとって、愛着の対象と離れることがいかに不安や寂しさを喚起することになるかがわかる。このような場合の対応としては、抱きと声掛けが行われることがほとんどであったが、**事例5**では声掛けのみの対応で泣きが収束していた。

【事例5(表2の58)】11月16日 8:30 登園

F児が母親と一緒に登園し、母親が「ばいば〜い」と声を掛け離れると、泣き始めた。A保育士が「Fちゃん、これできる?」と、新しい玩具で遊んで見せた後、F児に渡すとすぐに泣き止み、遊び始めた。

4月の入園以降、激しい泣きで嫌悪感を表現し、保育士が抱いて対応していたF児であったが、保育士が少しずつ言葉での対応を意識してかかわったところ、自分なりに気持ちを収めることができるようになったとのことである。A保育士との愛着関係が基盤となり、自分で感情を制御し泣きを収束させることが出来たという、対象児の育ちが感じられる事例であった。入園した4月以降の約7か月の間にA保育士との愛着関係を築く養護的な側面と共に、子どもの成長・発達を促し、導いて行くという教育的な側面とを併せ持った対応がなされていたことがわかる事例である。

乳児の泣きを放置し続けると、「泣いても無駄だ」との学習につながり、「サイレントベビー」と呼ばれ

る自己主張をしなくなると警鐘を鳴らす場合もある(吉川, 2007)。これを恐れて「乳児の泣きにはすぐに対応して泣き止ませなければ」と考える養育者も少なくないようである。しかし、これはあくまでも大人が何の対応もせずに長時間放置した場合のことである。**事例5**は、「保育士等との信頼関係を基盤に、一人一人の子どもが主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、(中略)成長の過程を見守り、適切に働きかける(保育所保育指針解説書, (2008)」ことを養護的なかかわりとして丁寧に実践した成果を示している。保育士のかかわりが子どもとの信頼関係を築き、その関係性によって子どもの成長が助長されていることがわかる事例である。

子どもの泣きは、保育環境が適当でないことに因ると解釈するとすぐに泣き止ませなければならないとの衝動に駆られ、逆に子どもが泣かなかつたら適当な保育環境が提供出来ていると認識するように、泣きは保育する側の育ての能力を測る指標になりがちである。育児ノイローゼや虐待は子どもの泣きに養育者の不安や困難感が極度に喚起されることが一因とされている(田淵・島田, 2006)。他方、乳児期の泣きは気管支などの発達を促し、体を丈夫にするため、すぐに泣き止ませずに見守ることを推奨する意見もある。泣きで表わされる子どもの意図や欲求を理解することと叶えることは別である。とりわけ集団場面において泣かずに過ごせることは不可能と言ってよいであろう。泣かせないこと、泣き止ませることにのみ保育士の力量が反映されるわけではない。泣きの背景や心的状態を的確に読み取り、泣きの意味を十分に捉えた上で適切な対応を即興的に導くことこそが保育士としての専門的力量と言えよう。さらに、その専門的力量には、前方視的に子どもの発達を捉えた上で「今、ここで」の対応を見出すこと、そして泣き止まず術を持ちながらもあえて控える抑制力を働かせ、「見守る」ことを選択する”教育的な目”を持つことではなからうか。

4) 泣きが生じた背景としての「欲求不満」

表6 泣きの背景としての「欲求不満」について
保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
遊びの中断	もっと遊びたかった	声掛け、元の状況に戻す
欲しいものがもらえない	怒った、自分も欲しかった、玩具を貸してほしい	声掛け、他の玩具の提示
食べ物がなくなった	もっと食べたい	声掛け、食べ物を与える
玩具を取られた	嫌悪、(寂しい)	声掛け、他の玩具の提示

表2の「欲求不満」に分類された4項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」を示したのが表6である。

「遊びの中断」から生じた泣きは少なかったが、同じ場面であっても、子どもによってその体験が異なることに配慮した実践が観察された。

【事例6(表2の27)】 6月24日 10:30 水遊び後

1歳児クラスと共に水遊びを楽しみ、1人ずつシャワーを浴びてから保育室へと戻っている。B児・F児は、シャワーを浴びると泣き始めた。A保育士は「きれいにしようね～」と言いながら手際よく体を洗淨した。保育室に入り、着替えが済んで落ち着くと、B児・F児は泣き止んだ。D児も同様にシャワーを浴びると泣き始めた。D児はシャワー後、着替えをしながらも、水遊びの方を見つめて、(戻りたような表情)を見せて泣いていた。A保育士は「Dちゃん、まだ遊びたかったなあ」と声を掛けた。

B児・F児はシャワーに対する負の感情を泣きで表していた。一方、A保育士はD児の視線の先を丁寧に追うことと共に、表情から水遊びに未練を残していることを個別に読み取り、泣きの質の違いに配慮した対応を行っていた。集団保育の環境にあっても、一人一人の心情を丁寧に読み取って受け止め、対象児の心情に共感する、個に応じた対応をしている好例であると言えよう。

「欲しいものがもらえない」や「玩具を取られた」ことを背景とする泣きは、観察期間の後半に多く出現した。これは、子どもの自我の育ちに加え、他児とのかかわりの増加によって自己主張が明確になってきたことによるものと考えられる。阿部(2000)は、0歳児の後半において、子どもの満足の状態と結びついた大人が「他」から区別されて「特定の人」として獲得されると、子どもは快さを求めてこの特定の人群に向かうようになると人見知りの意味を説いている。さらに、内外未分化な段階にある状態を考えると、より深いところで周囲と関わるということは、より深いところで自分自身を経験していることと考えられ、これらの経験を通して、外界を分化させ、内面(気持ち)を豊かにしていくための核となる経験をjする点に0歳代の発達を特徴づけている。特定の保育者に的確に心理的状态を理解し、満たしてもらう体験を通して、より自我が明確化し、自分の心理的状态を反映した積極的な意思を主張し始めるのであろう。

「食べ物がなくなった」ことによる、食べ物を要

求する泣きはF児の2事例にのみ見られた。保育士は、F児のおかわり用のおやつをあらかじめ取っておくことで、F児の欲求に応えられるようにしていた。一方、F児よりも約4カ月月齢の高いA児やB児がおかわりを求めた際には、保育士は「ちょうだい」と言いながら両手を重ねる行動の範を示すことによって、言葉による表現を促していた。欲求が満たされない不快さを泣きで表現することから、より明確に不快の内容を表現して相手に理解してもらえよう、新たな表現手段を獲得するよう対応していた。このような個の発達に応じた丁寧な対応の積み重ねが泣くこととは別の意思表示の仕方の獲得につながっていると理解された。

5) 泣きが生じた背景としての「その他」

表2の「その他」に分類された4項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」を示したのが表7である。

表7 泣きの背景としての「その他」に分類された内容に関する保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
不快な刺激	びっくりした、怒った、怖かった、気持ちが悪い	抱き、声掛け
活動への飽き	機嫌が悪い、飽きた、保育士の側にいきたい	抱き、声掛け、場所や状況を変える、見守る
嫌いな食べ物を出された	食べたくない	(好きなおかずと混ぜる)
背景不明	甘え	抱き、声掛け

「不快な刺激」から生じた泣きは、観察期間を通して出現していた。対象児自身が遊びの際に体のバランスを崩したことに驚きや恐怖をおぼえたことによる泣き等を分類した。対応としては、「抱き」「声掛け」が観察されたが、「抱き」での対応は観察初期のみで、その後は声掛けのみで気持ちを立て直す姿が見られるようになった。

【事例7(表2の8)】 5月12日 11:00 昼食

A保育士からの援助を受けながらC児が昼食を食べていたが、次第にぐずり始めた。A保育士はC児を抱き、「おみず行こうか。」と言って手洗い場に連れて行つた。A保育士が蛇口をひねって少し水を出すと、C児は泣き止み、しばらく水に触れて遊んだ。その後、機嫌を取り戻し再び昼食を食べることができた。

事例7では、昼食に気持ちが向かなくなり、ぐずり始めたC児に対して、食べることに主体的に取り組めるよう、一旦給食場面から離れてC児の好きな手洗い場で水に触れる時間を設ける対応をした。集団生活からの逸脱を認める行為とも言えるが、ここで

あえて保育士は、食事時間という集団生活の枠にはめるのではなく、個の事情で食事を中断し、その場を離れて気分転換を図っている。保育所保育指針解説書（厚生労働省、2008）には、「保育士等は、一人一人の子どもの心身の状態や発達過程を的確に把握し、それぞれの子どもの欲求を受け止め、子どもの気持ちに沿って対応していかなければならない。（中略）子どもにとってどうすることが望ましいのかを検討しながら保育していくことが求められる」と記されている。まさに、ここでのA保育士の対応は、食べることに気持ちが向かなくなったC児の気持ちを受け止め、一旦食事場面から離れて好きな活動で気分転換し、再び食事に主体的に取り組む気持ちをもつに至る過程を子どもの気持ちに沿って具現化した保育実践であると言える。他児の存在もある中、このように臨機応変な保育を実践することが出来るのはA保育士の保育経験の積み重ねに裏打ちされた熟練した判断力によるものと考えられる。

次の事例8は「背景不明」に分類した事例である。

【事例8(表2の59)】 11月16日8:30 好きな遊び

G児がほふく室で遊んでいたところ、急に激しく泣き始めた。A保育士は「G君どうしたあ？」と声を掛けながら抱き、G児の様子を確認した。G児は抱かれるとすぐに泣き止んだ。

6月に入園したG児は1歳3カ月となった10月頃から、自分の思いが通らない時に激しく泣くことが多くなっていた。A保育士はその都度、体調不良や怪我の有無を確認しつつも、自我の芽生えの姿であると捉えていた。この場面における泣きの理由は特定出来なかったが、子どもはどうしたのかと問い掛けながら抱いてもらうことによって、問い掛けの言葉の理解も出来ていると予想される。G児は、自分の気持ちに関心を向けてもらっていることに満足感を得て泣きを収束させることができたのではないかと考える。

6)「泣きが生じた背景」への対応に関するまとめ

泣きの背景に応じて、保育士は一人一人に応じて丁寧に心的状態の読み取りを行い、ある程度、背景ごとに共通性のある対応をしていることが明らかになった。「乳児の状態」において、「抱き」と「声掛け」での対応がとられていたことや、「欲求不満」において、「抱き」での対応がとられていなかったことにその傾向が見て取れる。前者の「抱き」と「声掛け」の対応は観察期間を通じて観察されたが、これは乳児保育における養護的側面の要の対応と理解出

来る。保育所保育指針解説書（2008）には、「情緒の安定」に関わるねらいとして、「子どもが保育士等に受け止められながら、安定感を持って過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができることは、子どもの成長の基盤となる」と記されている。周囲の大人からかけがえのない存在として受け止められ、認められることは、自己を発揮することを保障し、自己肯定感を育む。そして、ほとんどの場面で見られた抱くことによるスキンシップは、心の安定につながるだけでなく、肌の触れ合いの温かさを実感することにより、人との関わりの心地よさや安心感という子どもの身体感覚を育てる（保育所保育指針解説書、2008）。今回の観察調査からは、「泣き」が誘因となった「抱き」はまさに、身体的に温かさを感じ、安心感を得る機会を得ることにつながり、さらに即時的に対応してもらった体験は自己を肯定的に捉え、自尊心を育む心理社会的な発達の基盤を育む機会であったと言える。その証拠として、生理的、情緒的な不快に起因した泣きは、観察期間の後半には保育士との愛着関係が構築されたことにより、「人的環境」としての「保育士の立ち去り」や「欲求不満」が起因する泣きへと質的な変容が見られた。これは、不快に関する未分化な感情表現から明確な自分の意思を表明する「泣き」へと明らかな「泣き」の質的な変容を意味し、自我の育ちを反映するものであろう。

また、保育士は、泣きの背景に加えて、対象児の性格や特徴、泣き声や表情等を統合的に加味した子ども理解のもとに、心的状態を読み取って対応を精選していることが明らかになった。事例6及び7に加え、「欲求不満」に位置つけた「食べ物がなくなった」2事例からは、対象児の個性と共に発達段階を見取って対応に多様性をもたせ、発達に促進的な作用をもたらす教育的側面を考慮した保育実践の実際が示された。

声掛けについては、ポジティブなものが多く、ネガティブなものは少なかった。例えば、おむつ換えの際は「気持ち悪かったね」ではなく、「気持ちよくなったね」、初めての場への不安には「不安だよ」ではなく、「ほら、玩具おもしろいよ」のようにポジティブな感情に導く対応の工夫が見られた。しかし、体調不良から嘔吐した際には「しんどかったね」と負の感情を言葉にしたり（表2の13）、眠たさから生じた泣きには「眠いなあ」とありのまま言葉にしたりしていた（表2の23,26,31）。体調不良や眠気といった自己制御できない要因による泣きに対しては、

乳児のありのままの感情を受け止め、共感を示しながら、負の感情を和らげようとしているのではないかと考えられた。

Ⅳ 0歳児クラスにおける「泣き」への対応から見た乳児保育の現状と課題

ここでは、0歳児クラスにおける「泣き」への対応から見た乳児保育における保育者の役割について、「泣きへの対応に見る保育の質の保障」及び「保育士間の連携」の2点から、本論の総括的考察を試みる。

1 泣きの対応に見る保育の質の保障

観察期間を通じて、保育士は冷静に泣きに対応していた。さまざまな理由で不快や不安を感じた子どもは、その程度を強さや長さ、表情や行動等で表現することになるが、その子どもに共揺れせず、冷静に対応する保育士は、まさに安定した人的環境そのものであった。そして、「一人一人の子どもの置かれている状態や発達過程などを的確に把握し、子どもの欲求を適切に満たしながら、応答的な触れ合いや言葉がけを行う（保育所保育指針解説書、2008）」、養護的な保育が実践されていた。常に、子どもがどのような状態であり、環境をどのように認知しているのかを子どもの視点から捉えて対応の根拠としていた。このような養育する側の姿勢は、子どものアタッチメントの安定性に及ぼす要因として重視されるようになってきている（篠原、2013）。全米幼児教育学会も、応答的な対応は「発達上適切な実践」として、「関係性アプローチ」という理念に基づき、センシティブで応答的な保育を奨励しており（大方・玉城・ミクマレン、2014）、その重要性が認められているところである。応答の仕方としては、泣きの背景に応じて、即時的、直接的に負の感情の原因を除去する積極的な対応もあれば、子どもの発達を期待し、子ども自らが負の感情に向き合い自力で対処することを見守る消極的な対応もあった。後者の対応は、前者の対応の積み重ねにより培われた子どもと保育者の信頼関係と、子ども自身が負の感情に常に寄り添ってもらいながら、次第に落ち着いて行く過程を体感したことにより、自律的な力として育まれた結果であると言える。例えば、事例5に示したF児は、4月の入園当初から激しく泣いて負の感情を表現し、保育士は抱いたり、声掛けをしたり等、直接

的に感情を収める対応をした。2（2）の【泣きが生じた背景としての「欲求不満」】の食べ物を要求する場面ではF児の要求を満たす対応をしながら保育士との信頼関係の確立を優先した。このような対応の積み重ねにより、少しずつ信頼関係が確立されるにつれて、保育士はF児自身が自力で感情を調整できるようになることを課題として、言葉での対応を意識してかかわった。その結果、事例5に示したように入園後、約7カ月後には自力で負の感情を収める成長の姿へとつながった。

質の高い乳児保育とは、まずは、集団保育の場において、一人一人の子どもが特定の保育者との継続的で、緊密な二者関係のなかで信頼関係を構築することであろう。信頼関係を通じて自由に自己表現する上で、表現の正負を問わず、丸ごと受け止められることが必要条件の一つと言えよう。それが実践されていれば、時間の経過とともに、子どもが独力で負の感情に向き合ったり、不安なことにチャレンジしたりする成長の姿が見られるようになる。それは、自分を丸ごと受け止めてくれる保育士が常に揺るぎなく存在しているからこそ、子どもが自らの力を信じて、独力で物ごとに取り組むことが出来るようになる姿であるとも言えよう。本研究で取り上げた泣きの場面の保育から、子どもの心を丁寧に読み取り、子どもの育ちを見据えながら「今、ここで」必要な対応の仕方を瞬時に選択して実践する保育士の敏感さと適切さ、質の高い保育実践が子どもの育ちを促すということが確認されたと考える。

2 保育士間の連携

上述したような個別の対応を実現するためには、常に保育者間で連携意識をもち、全体に目配りをする体制づくりが必要である。個別のかかわりに意識を傾注できることが子どもとの信頼関係に影響を及ぼすため、同僚保育士にクラスを任せられることができるという、保育士間の信頼感の確立も不可欠であることがわかった。

また、本研究園では、毎朝、保育士間で子どもの情報を共有し、日常的にも良好なコミュニケーションがとられ、子どもの成長の姿等を積極的に共有しながら保育が展開されていた。このような連携は、個別の対応を尊重しながらも、全体を捉える視点が欠かせない保育士にとって重要である。それぞれが知り得た情報をこまめに共有することは、深い子ども理解につながり、保育全体や個別の対応の方向性

に一貫性をもたせることにつながる。さらには、観察事例で見られたように、個別の対応で保育士が室外に不意に移動することも少なくない上に、年齢が低い安全への配慮も怠りなく行う必要がある。乳児期の子どもが安心できる人的環境を築く上で、子どもの状態をつぶさに汲み取って応じるための保育士間の連携の重要性も確認されたと言えよう。

3 今後の課題

今回は、約半年という短期間の観察が分析の対象であった。月齢差が大きい時期であるため、子どもと保育士の関係性も逐次変化することであろう。観察期間を延長してさらなる知見を得ることが今後の課題である。

付記

本研究は、平成 26 年度 岡山大学教育学部学校教育教員養成課程幼児教育コースに提出した卒業論文の一部を加筆・修正したものである。

謝辞

本研究にご協力いただきました保育士のみなさま、園児のみなさんに心より御礼申し上げます。

引用・参考文献

阿部和子 (2000). 乳児保育再考Ⅱ—1対1ということ— 聖徳大学研究紀要 短期大学部, **33**, 63-70.

Bell, S.M. & Ainsworth, M.D.S. (1972). Infant crying, and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.

星三和子・塩崎美穂・勝間田万喜・大川理香 (2009). 保育士は0歳児の〈泣き〉をどうみているか—インタビュー調査から乳児保育理論の検討へ— *保育学研究*, **47** (2), 49-59.

厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説書. 厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会 (2016). 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/matome.pdf (2016年9月10日閲覧).

根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 (2006). 保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き—保育士による観察記録を手がかりに— *保育学研究*, **43** (1), 65-72.

大方美香・玉置哲淳・メアリー・ミクマレン (2015). アメリカにおける乳児保育の現在と今後 大阪総合保育大学紀要, **9**, 306-316.

篠原郁子 (2013). 心を紡ぐ親, 心を理解する子ども 心を紡ぐ心. 篠原郁子 (著). 親による乳児の心の想像と心を理解する子どもの発達. ナカニシヤ出版. 26.

田淵紀子・島田啓子 (2006). 生後1ヶ月から1年までの乳児の泣きに対する母親の情動反応に関する縦断的研究, **21** (1), 26-36.

吉川成司 (2007). 障害発達における自立と孤立—愛着理論の視点から— 創価大学教育学部論集, **58**, 27-44.

How Nursery Teachers Understand and Respond to Infants' Cry?
—An Observational Study in a Nursery School—

Kaori KIYONAGA*1, Mika KATAYAMA *2

Keywords: infant, nursery teacher, cry, respond, quality of daycare

*1 Shioya Kindergarten

*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

日本の大学における教養外国語科目としての韓国語教育
—学習者への調査結果をもとに—

朴 珍希

Korean Language Education as a General Study in Japanese Universities
—Based on Survey Results from Korean Language Learners—

Jinny PARK-CRAIG

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

日本の大学における教養外国語科目としての韓国語教育

—学習者への調査結果をもとに—

朴 珍希^{※1}

本稿は、日本の大学での韓国語学習者のニーズを把握し、どのような授業形態と教育が彼らの学習意欲を向上させ、さらに彼らの学習目標の達成に貢献できるのかを把握することを目的とし、岡山県内の大学の教養外国語科目としての韓国語学習者のアンケート調査の結果をもとに、日本の韓国語教育の問題を明らかにすると同時に、今後の韓国語教育をより向上させるための方向性を提示した。方向性の提示では、韓流コンテンツの活用、eラーニングの導入及び活用が学習意欲の向上に寄与するものと示し、また授業以外の学習時間の活用と、言語と文化の同時教育という面から韓流コンテンツは不可欠であることを明らかにした。韓国語教育は、学習者の要望に応える教育方法の研究と教育カリキュラムの確立、また教養外国語教育としての特性に合った教科書の開発と学習者の目標達成が可能となるカリキュラムの確立が必要であることを主張した。

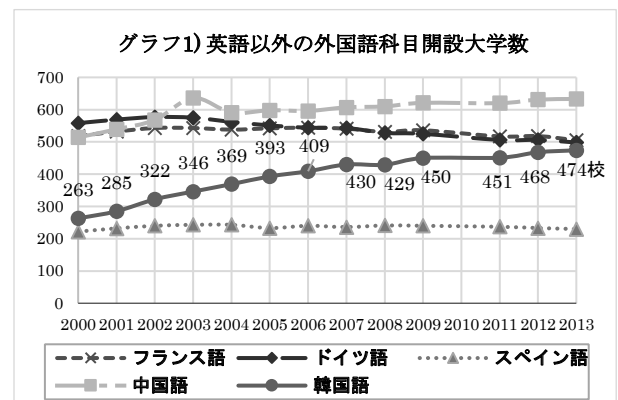
キーワード：韓国語教育，アンケート調査，韓流コンテンツ，eラーニング

※1 岡山大学教養教育非常勤講師

I はじめに

日本で韓流という風が吹き始めてから 10 数年が過ぎている。当時はこのブームについて「一時的な現象であろう」、「長期間持続するだろう」などの意見が出ていたが、「第 1 次韓流ブーム」ⁱが落ち着く頃、再び「第 2 次韓流ブーム」が起り、その間韓国語教育を実施する大学の数はもちろん、韓国語学習者の数も爆発的に増加し、日本での韓国語教育が量的、質的に大きく発展するきっかけとなった。

グラフ 1) で、日本の大学が英語以外の教養外国語科目にどのような外国語を開設しているかを見ると、2013 年現在、韓国語は中国語、フランス語、ドイツ語に続き 4 番目に開設大学の多い外国語である。中でもとりわけ韓国語の増加率が際立つ。2000 年以前、韓国語科目が開設された 4 年制の国・公・私立大学については、国際文化フォーラム(2005)で述べられたように、1970 年代は 8 校、1988 年は 68 校、1995 年は 143 校になったが、その 5 年後の 2000 年は 263 校で韓国語を学ぶことができる大学が約 2 倍に増えた。グラフ 1) から分かるように、2000 年以降も韓国語教育が行われている大学は増え続け、2013 年は日本国内の大学全体の 64.2%に相当する 474 校になった。また、日本国内での韓国への関心



(国際文化フォーラム(2005)の2000年の資料と文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室2001-2013年調査資料により作成：2010年度は調査なし)

が高まるにつれ、両国を往来する人もその後 10 数年間着実に増加したⁱⁱ。

筆者はかつて岡山県内の大学における韓国語教育の現状について報告したが(朴珍希(2013))、岡山県内においても同様に韓国語科目が開設された大学の数が増え、1970 年代には 1 校であったが、2005 年は 9 校、2009 年は 12 校に増え、現在に至る。学習者数も大幅に増加し、2005 年は開設大学 9 校のうち 6 校で 745 人、2012 年は 12 校で 3225 人が韓国語

を学習した。岡山県内の大学には、韓国学科設置大学、つまり専門課程はなく、すべて教養外国語科目としての韓国語教育を実施している。

II 先行研究と研究目的

今までの日本の大学における韓国語教育に関する研究は数多くなされているが、学習者ニーズに関する研究が比較的に活発になったのは最近のことであるⁱⁱⁱ。「第2次韓流ブーム」以降から2105年までの研究は다니자키(2012)、심보(2012)、강영숙(2014)、박종후(2014)、오기노(2015)などがある。各先行研究の調査項目のうち、回答者数がもっとも多かった項目を取り上げてまとめると、学習動機はほとんどが「韓流」で、学習目的は日常生活や旅行に役に立つ簡単な「会話能力」を望んでいて、学習目標レベルは「入門」が多い。授業時間以外の学習はほとんど行われていないが、「映像やインターネット」で学習と似たような効果を得ようとしているように読み取れる。一方、韓国語学習時の難しい領域は「発音」が多く、聞き取りを含めてリーディング領域である。学習難易度、韓国語検定試験の受験・留学の希望有無に関する項目は教育内容や教育目標を決めるのに非常に役に立つが、資料は十分ではない。授業の改善点については、「会話中心の授業」で、授業に映像を活用することも好む。

以上、先行研究をみてみたが、調査期間が少し異なるとは言え、ほぼ似たような結果が出ている。

しかし、いくつかの問題点もある。まず、先行研究ごとに設問項目や選定にばらつきがあり、研究結果を一般化することは難しい。さらに学習者が映像媒体を活用した会話中心の授業を好むという結果から学習者のニーズに合わせた授業カリキュラムの再構成や教育方法の見直しを指摘してはいるものの、具体的な教育方法や新カリキュラムの提案などはない。

本稿では、以上の先行研究の結果を踏まえ、岡山県内の大学における教養外国語科目（以下、教養）としての韓国語学習者の学習背景、ニーズなどを把握し、その結果を参考に、今後の韓国語教育と教育方法を向上させるための方向を考察してみたい。

III 学習者アンケート調査内容と方法

本稿の調査は、筆者が講義を担当している岡山県内の大学4校の初級7クラスを対象に2016年7月に実施した。アンケートの内容は、性別、学年、年齢、専攻などを含む基礎項目と、学習動機、学習目的、学習目標など韓国語の学習全般に関する事項、そして学習を通じて得た韓国（人）と韓国語のイメ

ージなど3つで構成した。アンケートに応じた学習者は、留学生を除く18歳から22歳までの合計225人である。調査対象大学の1コマの授業時間は、3校は90分で、1校は120分^{iv}である。

IV 学習者アンケート調査結果

1 基礎項目の調査結果

基礎項目は性別、学年、専攻、韓国滞在経験と韓国語学習経験などについて調査した。本稿で提示するパーセンテージはすべて四捨五入で計算した。

グラフ2)をみると、女子が男子より2倍くらい多く、



グラフ3)では、ほとんど1年生である。

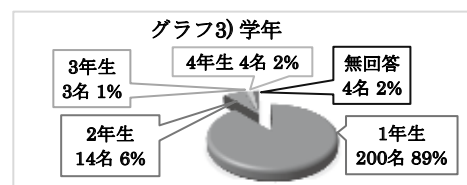


表1)で、専攻は理工系が文科系よりも多い。

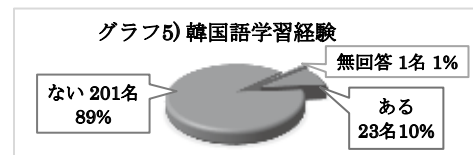
表1) 専攻

O 大学					K 大学
教育学	経済学	工学	理学	農学	情報工 学
56 名	34 名	32 名	14 名	5 名	13 名
25%	15%	14%	6%	2%	6%
M 大学			S 大学		
食物	児童	福祉	言語 文化	生活 心理	看護
21 名	14 名	12 名	10 名	6 名	8 名
9%	6%	5%	5%	3%	4%
					合計
					225 名
					100%

グラフ4)で、学習者のほとんどは英語以外の外国語を勉強したことがなく、



グラフ5)で、学習者のほとんどは大学入学前に韓国語を学習したことはないことが分かる。

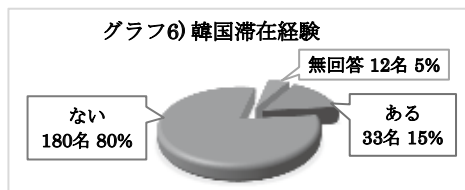


大学入学前の学習経験者の学習形態は、表 2) のように、正規教育課程では 3 名に過ぎず、ドラマ・映画、歌(K-POP)など韓流コンテンツが多かった。

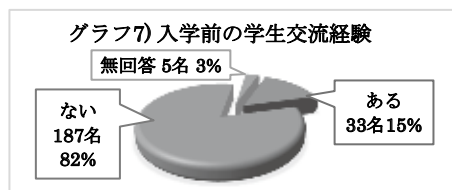
表 2) 韓国語学習経験者の韓国語学習形態

小中高	塾など	独学	歌(K-POP)
3 名	0 名	3 名	7 名
マンガ	ドラマ・映画	韓国人との交流	合計
1 名	8 名	1 名	23 名

グラフ 6) では、学習者の 80%が大学入学前に旅行、交換プログラムなどを通じての渡韓経験はなく、



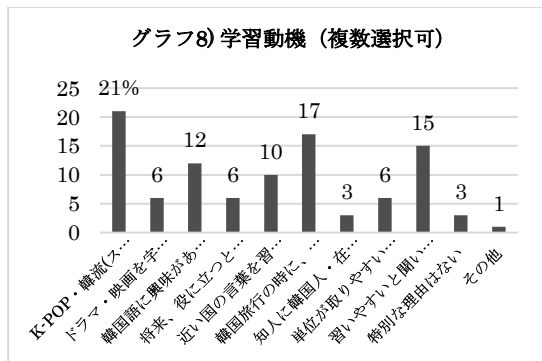
グラフ 7) では、学習者の 80%以上が大学入学前に旅行、韓国の学生と交流したことがないと答えた。一方、韓国の学生との交流経験のある学習者 15% (33 名)のうち 70%(23 名)は韓国の学生との交流経験が韓国語学習のきっかけになったと答えた。



2 韓国語学習者のニーズ

(1) 韓国語の学習動機

<質問：韓国語の学習動機は何ですか。>



グラフ 8) で、学習者が韓国語を選択した動機は、留学や進学などの「学問目的」や就職などの「特別目的」を考えて韓国語を学習するよりも、韓国の大衆文化、特に「K-POP・韓流(スター)」に興味があるので(21%)、「ドラマ・映画を字幕なしでみたいので」(6%)という韓国文化コンテンツに関する総合的

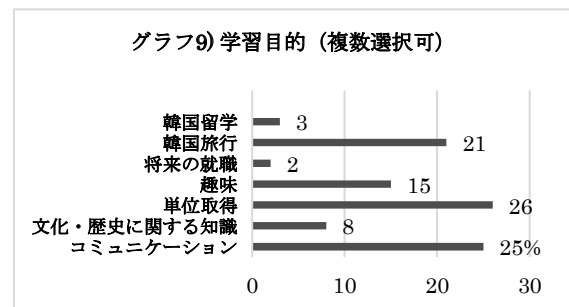
動機が多いという点は注目すべきである。約30%の学習者が韓国の大衆文化に関わる項目に関心を持っているという事実は、先行研究でも明らかになっていたように、韓流コンテンツが日本の大学の学習者には「第2次韓流ブーム」が過ぎた現在でもまだ身近な存在であることを示している。大学の教養としての韓国語教育では、この点を深く認知しなければならず、さらに、韓流コンテンツは学習者の学習意欲を高め、より高い学習効果を図る媒介体として利用されることが望ましい。

また、「韓国語に興味があるので」(12%)、「近い国の言葉を習いたいので」(10%)のように韓国語自体に関心がある学習者が全体の22%を占めている。韓国語そのものに関心を持ち韓国語の学習を始めるということは教養としての韓国語教育で何よりも重要な学習動機であると言えよう。その他には、「修学旅行で韓国へ行った時楽しかったので」、「留学してから最終的には韓国へ移住したいので」などがある。

(2) 韓国語の学習目的

<質問：韓国語の学習目的は何ですか。>

グラフ 9) で、韓国語を学習する目的は卒業のための「単位取得」を優先的に考えている学習者が最も多いが、全体的には、「将来の就職」や「韓国留学」という実利的な面より、「コミュニケーション」、「韓国旅行」のような日常生活に役立つ会話能力を目的とする場合が多い。

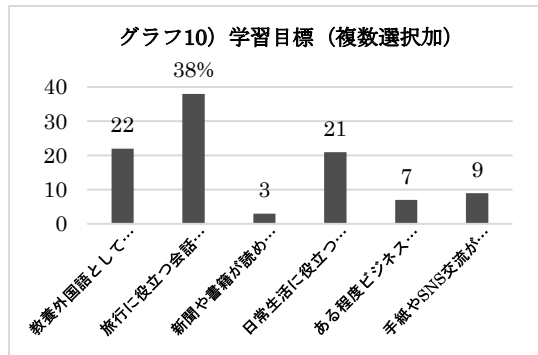


外国語の授業といえば、一般的にコミュニケーション能力と結びつける場合が多く、韓国語を教養として学習した場合、韓国語の授業に期待されるのはコミュニケーション能力とどのように上手く韓国語で表現できるかという実用性に価値を置くので、将来の就職や韓国留学のような道具的な学習目的はあまり高くない。

(3) 韓国語の学習目標

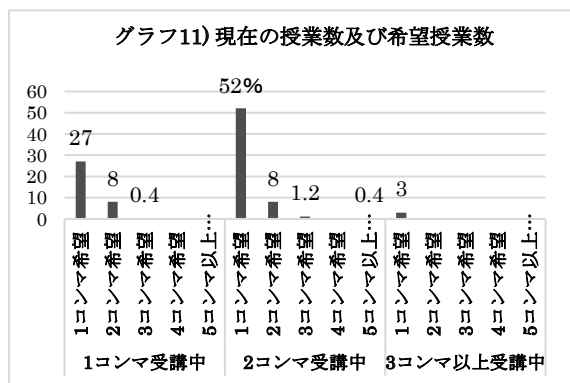
<質問：韓国語の最終学習目標は何ですか。>

グラフ 10) でみるように、学習目標については「旅行に役立つ会話能力」が 38%と圧倒的に高く、「教養外国語としての基礎知識程度」が 22%、「日常生活に役立つ会話能力」と答えた学習者が 21%を占めることから、学習者の大部分が「会話能力」を目標にしていることで、上記の「学習目的」と変わらないことが分かる。



(4) 現在の授業数及び希望授業数

ここでは、現在の授業数及び希望授業数についてみる。グラフ 11) で、韓国語の授業を週 2 コマ受講している学習者は 60%以上で最も多いが、週 1 コマが適当であると回答した学習者は約 80%である。ここでも同じく、学習者は学習目的・目標として日常生活に役立つ「会話能力」を求めているのにもかかわらず、韓国語の学習自体への期待値はあまり高くない状態である。さらに、教室を出ると韓国語を使うところもほとんどない環境の中で、週 1 コマだけの学習で、彼らの学習目的及び学習目標は叶えられるのか、という疑問が生じる。

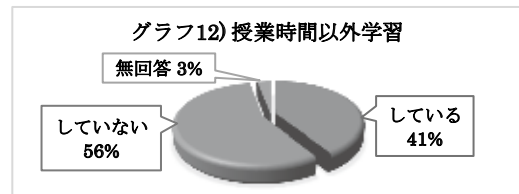


前述したように、日本の大学学習者の韓国語学習の目標や期待値はそれほど高くはない。専攻課程の学習の場合には、専攻の授業についていくために、学習者自らも授業以外の時間を投資して、自分の能力を向上させる努力をするが、教養として韓国語を学ぶ学習者のほとんどは、ただ単位が取ればいい

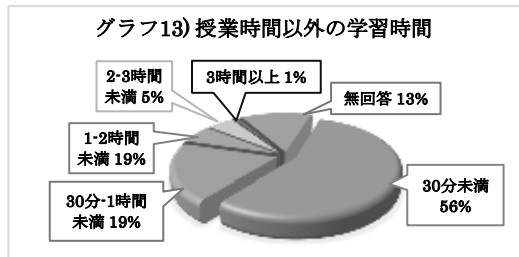
という考えが根底にあるように思われる。

(5) 授業時間以外の学習状況

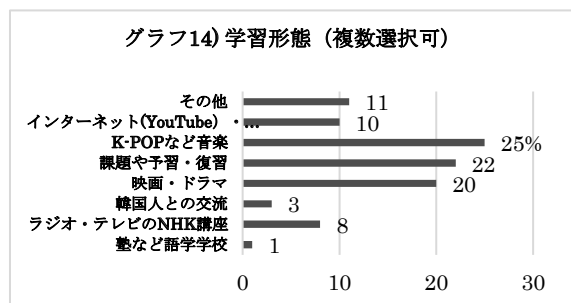
ここでは、授業時間以外の韓国語学習状況についてみる。グラフ 12) で授業時間以外に自分で勉強する学習者は半分以上にとどまり、



グラフ 13) で、そのうち授業時間以外の学習に費やしている時間は30分以内であると答えた学習者が半分以上である。また、学習者の75%が週1時間も韓国語学習に投資していないことから、韓国語学習者は授業にのみ参加する場合が多いことが分かる。



そこで、学習者の学習意欲を高め、学習目標の期待値を高めると同時に学習効果を出すためには、授業時間以外の学習時間を増やさなければならない。続いて、授業以外時間の学習形態についてみると、グラフ 14) では、「K-POP など音楽」が最も多く、「課題や予習・復習」、「映画・ドラマ」の順になる。学習者の過半数が「K-POP などの音楽、映画・ドラマ」という韓流コンテンツを利用することは、韓流コンテンツが韓国語学習にも深く関与していることを示している。



この結果からは、学習者が韓流コンテンツを利用して、ただの韓国文化関係の映像を見ているのか、学習をしているのかまでは分からないが、これを参考に、このようなメディアの視聴が学習につながる

ようにするためのカリキュラムが必要であると思われる。その他の学習形態としては、「小テストの勉強」、「外部の検定試験勉強」などがある。

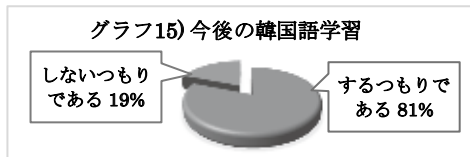
以上のように、授業時間以外の自己学習を行わない韓国語学習者に、授業以外の学習環境の改善とともに学習成果の質的な向上を図るためには、「韓流コンテンツ」と「課題」をどのように結び付け活用するか、ということについて考えなければならない。

先行研究でも言及されていたように、K-POP、映画・ドラマなどの韓流関連の映像媒体は、学習者の視覚・聴覚を刺激すると同時に、興味を誘発させることで、より積極的な授業への参加を誘導するだけでなく、授業外の学習にも積極的に参加できるきっかけを作ってくれるだろう。

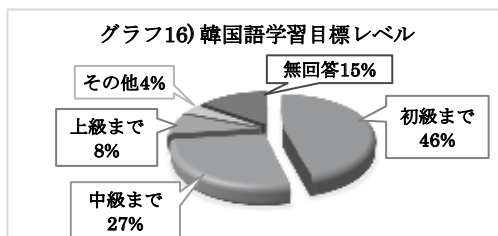
このように、授業や授業以外の学習への意欲を増進させるためには、まず、学習者自ら勉強できる環境を作ってあげ、学習者の学習動機・目標を詳しく把握した上で、さらに、その学習目標を基にした柔軟、かつ、明確なカリキュラムを設定し、学習者が達成感を感じる韓国語教育を考慮するべきである。

(6) 今後の学習計画

ここでは今後の韓国語学習計画についてみる。



グラフ 15) では、80%以上が「今後も学習するつもりである」と答え、グラフ 16) の韓国語目標学習レベルについては、「初級まで」が 46%と最も多く、「中級まで」が 27%と答えた。その他の内容としては、「最上級まで」、「会話をすることができるようになるまで」がある。



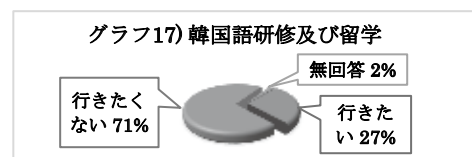
学習目的について 26%の学習者は「単位取得」と答えたが、今後の学習について消極的な学習者 19%は、単位が取れてしまえばそれ以上学習を続ける必要性を感じていないようである。

岡山県内の大学での韓国語科目は、通常、最初の 1 年課程は初級、初級学習後の 1 年間は中級、中級学

習後は上級と分けている場合が多い。ところが、調査対象の大学 4 校のうち中級課程を設置している大学は1校のみで、他の 3 校には初級を終了した後は、もはや大学では韓国語教育を受けることはできない。そして中級課程を設置していない大学で初級を修了した学習者が毎年のように 2〜3 年生になっても韓国語の学習を続けたいと中級課程の開設を求めているが、大学の経済事情、収容人数の問題などでこの要求はまだ反映されない状況である。

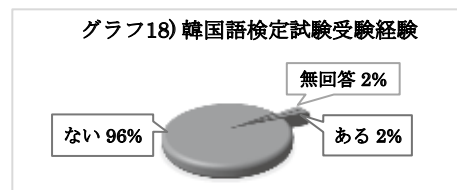
① 韓国旅行と韓国語研修・留学に関する事項

ここでは、韓国旅行と韓国語研修及び留学についてみる。韓国旅行についてはほとんどの学習者は将来韓国へ旅行に行きたいと答えた。しかし、グラフ 17) で韓国語研修や留学については、「行きたい」と答えた学習者は 30%未満である。この結果から、地理的な隣接性による文化的関心と親しみやすさのために、気軽な旅行には肯定的であるが、真剣な学習を必要とする韓国語研修や留学については消極的であると言えよう。

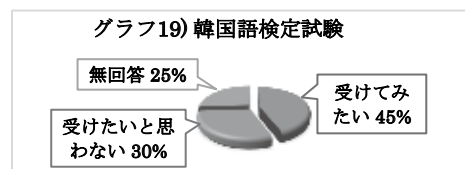


② 韓国語検定試験について

次に、韓国語検定試験についてみる。グラフ 18) で、学習者の大半が韓国語検定試験に受験した経験がないのは、学習者のほとんどが 1 年であり、大学入学後学習始めたばかりで、当然であろう。



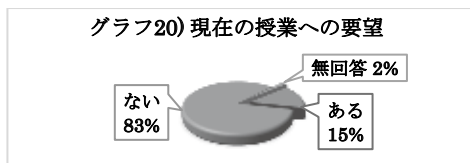
一方、グラフ 19) では将来、検定試験を受けたいと答えた学習者は 45%で、検定試験の受験を韓国語研修や留学よりも好むことが分かった。県内の大学のうち 1 校が外国語能力試験合格者に単位を付与している。韓国語の場合、韓国語能力試験初級 I・1 (TOPIK I・1) 合格者には 4 単位、初級 I・2 (TOPIK I・2) 以上の合格者には 8 単位を付与している。



しかし、将来、韓国語検定試験を「受けてみたい」という学習者が学習者の約過半数を占めるが、現在大学 4 校のうち韓国語検定試験対策班などそれに応じた科目を設置している大学は 1 校もない。

(7) 現在の授業への要望

学習者が現在の授業方式に満足しているかどうか、授業に対する要望を調査した。グラフ 20) で、ほとんどの学習者は現在の韓国語の授業に対する要望は特に「ない」と答えた。



授業への要望が「ある」と答えた 15%の学習者の要望をまとめると表 3) のようになる。

表 3) 現在の授業への要望事項

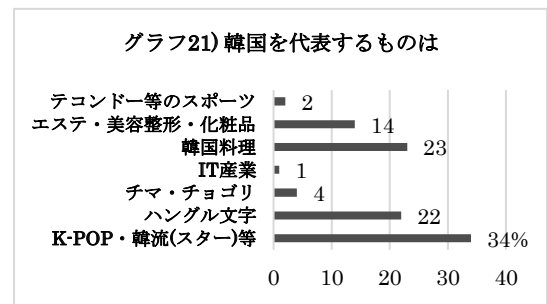
- ・ K-POP を利用した勉強をもっとしたい
- ・ 韓流ドラマを見て翻訳してみたい
- ・ 旅行先をもっと紹介してほしい
- ・ ドラマ視聴時間を増やしてほしい
- ・ 異文化理解の時間を増やしてほしい
- ・ (韓国語での) 単語ディクテーションをしたいと思う
- ・ 実際に韓国人と交流したい
- ・ 韓国料理を作って食べてみたい

内容は韓国文化と韓流コンテンツに集中している。韓流コンテンツをもっと授業に反映してほしい、韓国文化にもっと触れたいという意見が多数である。

このような要望を少しでも叶えてあげるための一つの方法を、5 章で取り上げて提案する。

3 韓国 (人) 及び韓国語に対するイメージ

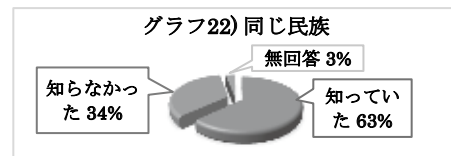
ここでは、韓国 (人) と韓国語についてどのような印象を持っているのかについてみる。まず、グラフ 21) の「韓国を代表するものは何ですか。」という質問に「K-POP・韓流 (スター)」が最も多く、「韓国料理」、「ハングル文字」、「エステ・美容整形・化粧品」の順になった。伝統衣装であるチマ・チョゴリが 4%にとどまった一方で、「エステ・美容整形・化粧品」、つまり美容に関係する項目が 14%を占めたのは興味深い。韓流ブームでメディアコンテンツだけでなく、韓流スターとの関連項目も幅広く関心の対象になるということが分かる。続いて、韓国と北朝鮮に関する調査結果についてまとめる。



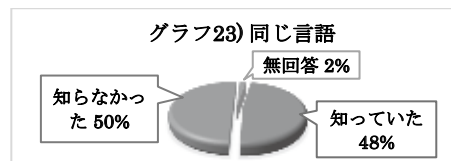
(1) 認識の程度

まず、韓国語学習前の韓国と北朝鮮の民族と言語に関する認識の程度を調査した結果である。

グラフ 22) で韓国と北朝鮮が「同じ民族」であることを「知っていた」と答えた学習者は 63%である。

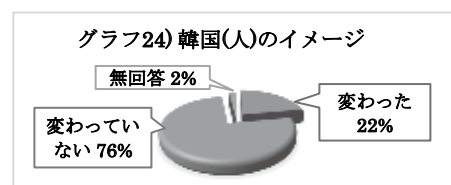


一方、グラフ 23) で韓国と北朝鮮が「同じ言語」を使用していることを「知っていた」と答えた学習者は、48%にとどまった。



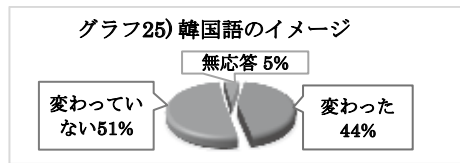
以上で、日本人学習者は隣国への関心はあるものの、隣国に対する知識はあまりないことが分かる。韓国語教育を通じて韓国の社会と文化についての教育も疎かにしないで、言語と文化の同時教育をするべきであることを如実に見せている一例である。現在の韓国語の授業は時間的に言語と文化の同時教育は余裕がないかもしれないが、5 章で取り上げる e-ラーニングシステムの利用で問題は解決できるだろう。次は、学習後のイメージ変化についてみる。

(2) 学習を通じたイメージ変化



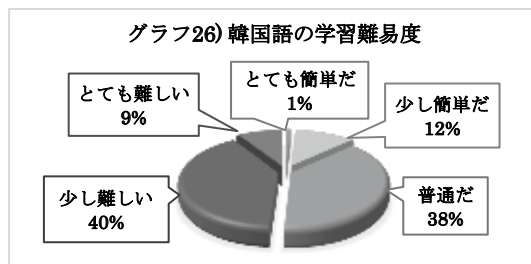
グラフ 24) で、韓国語の学習後「韓国 (人) のイメージが「変わった」と答えた学習者は 22%であり、グラフ 25) で、韓国語の学習後「韓国語のイメージが変わった」と答えた学習者は 44%で、韓国語に対

するイメージ変化の割合が大きいことが分かる。韓国（人）・韓国語のイメージは肯定的な変化の割合が高く、特に変化内容には異文化に関する項目が多い。

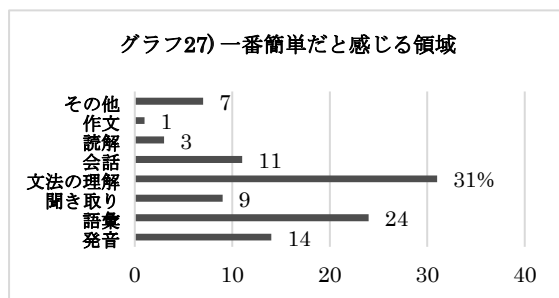


(3) 韓国語の学習難易度

ここでは、学習を通じて学習者が感じる韓国語の学習難易度についてみる。



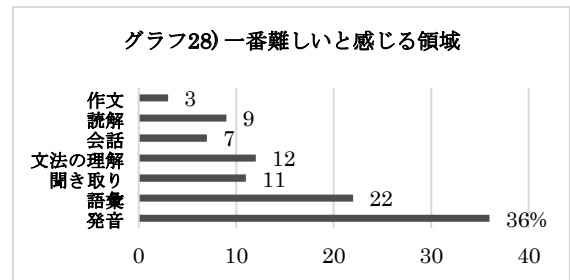
グラフ 26) では、過半数以上の学習者が韓国語学習は、「普通」または「簡単だ」と感じていることが分かった。予想通り、日本語母語話者の学習にとって韓国語学習はそれほど困難ではない言語である。韓国語学習の動機を尋ねた質問で「習いやすいと聞いたので・周りから勧められて」、「単位が取りやすいと思うので」がそれぞれ 15%、6%であったこと考えると、韓国語は学習後 2 倍以上の学習者が簡単だと感じていることを分かる。それでは、韓国語の学習において、学習者にどの領域が最も簡単で、どの領域が最も難しく感じるのかについて調べる必要がある。



グラフ 27) で、最も簡単だと感じる領域は、予想通り「文法の理解」である。一方、グラフ 28) で最も難しいと感じる領域は、「発音」である。

韓国語難易度に関する結果は、日本語と文法体系と語彙の類似性が最大の理由であることでも、6 ヶ月未満という短い学習期間での幅広い学習ができていない状態で、韓国語と日本語との音韻論的な

差異が影響を与えていると思われる。よって、教育者は学習者が最も難しく感じる領域により多くの時間と労力を投資すべきである。



日本の大学における教養外国語科目としての韓国語教育は、学問の目的や業務上の目的ではないので、文法中心の教育ではなく、日常生活に役立つ会話能力を育てるための会話中心の教育が優先されるべきである。そして、学習者が難しいと感じる領域を補完した授業内容が学習者に自信を高めると同時に、会話能力の向上を図ることができ、学習者が韓国（人）と韓国語に感じる印象を参考にして授業に活用すれば、はるかに高い学習効果が期待できるとと思われる。

V アンケート調査結果からの課題

1 アンケート調査結果から見たもの

これまでにみたように、岡山県内の大学での韓国語学習者の学習動機と学習目的は多様である。特に、韓流コンテンツにかかわる項目が多い。韓流は「第 2 次韓流ブーム」が過ぎた現在でも韓国語学習者の学習動機に大きな影響を与えていることが確認された。

一方、学習者の学習到達目標はあまり高くない。旅行や日常生活に役立つ簡単な会話能力を目指す学習者が多く、今後の韓国語学習希望率は高いものの、到達希望レベルとしては過半数が「初級」を希望し、韓国語の授業にはより多くの韓流コンテンツの導入を求める程度である。将来の韓国語研修や留学にもメリットを感じられないようである。

授業時間以外の学習状況は、自分で勉強する学習者は少なく、学習時間も週 1 時間未満であるが、学習形態としてはほとんどが「韓流コンテンツ利用」と「宿題」という点で、韓流コンテンツは現在の韓国語学習においても欠かせない存在である。

日本人学習者にとって韓国語学習は全体的に大きな困難を感じるほうではないが、初級学習者には（音読時の）発音と語彙というリーディング領域に対する習得の難しさがある。また、隣国への興味・関心はあるものの、知識はあまり高くない。学習を通じて

韓国（人）及び韓国語のイメージは肯定的な変化の割合が高く、特に変化内容には異文化に関する項目が多いのも特徴である。

それでは、以上のような韓国語学習者のモチベーションを高め、効果のある教育をするにはどのような点を注視すべきであろうか。今までの研究では、学習者調査結果を通じて日本の韓国語教育の問題については指摘があるものの、実際の授業にどう反映すべきかなどについてはあまり研究されていない。

ここではまず、以上の調査結果を踏まえ、これを支えるカリキュラムや教育方法について考えなければならない。次の2節では、学習者の学習意欲を高め、学習目標を達成させるための具体的な一つの教育方法を提案する。

2 学習者中心教育への試み

効率的な言語教育のための最も重要なものは、学習者の学習動機、学習目標、学習要望などの調査を基にした学習者中心(learner-centered)の教育課程の設定であり、学習者中心の教育課程の設定は目的別、国別、対象別に差がなければならない。従って、日本の大学における教養としての韓国語教育は、学門目的や特殊目的の教育とは異なるカリキュラム、教育内容(syllabus)などを設定する必要があり、教育方法も変わらなければならない。

(1) eラーニングシステムを導入した教育

筆者が担当する大学の授業は、大学ごとに教材が異なり授業の方法も少々異なりはあるが、基本的には学習者同士が会話練習をするペア活動やグループ活動、メディアを活用した音響教育と異文化理解のための文化教育といった言語と文化が共存する複合的な授業形式である。そして、オフィスアワーなど授業外の時間は、韓国語検定試験や韓国語スピーチ大会・発表会などに挑戦する学習者を指導することがある。他に K-POP の歌詞や韓国ドラマのセリフ、韓国のアーティストへのファンレター、韓国人との文通の手紙、韓国語の日記などのネイティブチェックを求められる場合もある。

しかし、4 大学で教えている筆者の場合、学習者の授業外の時間の学習や活動を十分支援することができないことがある。日本の大学の韓国語教育者の多くは、筆者のように複数の教育機関での授業を持ち、筆者のような問題を抱えているだろう。そこで筆者は、学習者の授業時間外の学習などを支援するため

に、電子機器を利用した e ラーニングシステムを授業に導入し活用した。e ラーニングシステムは、情報技術の発展により超高速通信網の利用率が増加したデジタル時代の学習者がコンピュータだけでなく、様々なモバイル端末で利用することができ、時空間を超え学習者自らの学習が可能であるという長所がある。e ラーニングシステムの利用は、教育者が e ラーニング支援室を通して科目登録をした後、それぞれのコンテンツ登録をすると、登録された科目を受講する学習者が利用できるようになる。

ここでは、筆者が韓国語教育に導入・活用した e ラーニングの内容及び e ラーニング活用結果をもとに、韓流コンテンツの活用・e ラーニングの導入及び活用を韓国語教育における学習者中心教育の一つの方法として提案したい。e ラーニングで実施した学習支援は以下の通りである。

- i 各授業の資料配付
- ii 自習用（自動採点）テスト実施
- iii 文化授業の内容配布
- iv レポート出題・管理
- v チャート室運営・管理
- vi オンライン韓国語学習サイトの紹介と資料配付
- vii 韓国語検定試験に関するデータ配付
- viii 韓国関連サイトの紹介（観光、ショッピングなど）

i の各授業の資料は、テキスト以外のハンドアウトをコンテンツとして登録しておく、学習者は時間・場所にこだわらず自由に予習・復習ができる。

ii の自習用試験は、iii の文化授業の内容とかかわりがある。例えば、4minut のミュージックビデオ「名前は何ですか(이름이 뭐예요?)」をコンテンツとして登録すると、学習者はコンテンツの視聴後、自習用テストを実施する、という方法である。学習者は次の手順で e ラーニングを利用ようになる。

1) ミュージックビデオを視聴する。

2) 自習用（自動採点）試験実施

ミュージックビデオの視聴後、以下のような項目の自習用テストをする。

・質問 1: 「「뭐예요?」は何回出ましたか。」

回答: 正しい数字を選ぶ。(選択式)

・質問 2: 「「名前」の意味の韓国語は何ですか。」

回答: 正しい韓国語を選ぶ。(選択式)

・質問 3: 「「何ですか」の意味の韓国語を書きなさい。」

回答: 韓国語で書き入れる。(記述式)

3) (教育者は) 学習者のテスト結果確認及びフィード

バックする。

このように、「電話番号(전화번호)」、「どこですか。(어디예요?)」など、ミュージックビデオに出てくる他の表現も同じやり方でできるので、一本のコンテンツで様々な自習用テストができる。自習用テストは自己採点が可能で、即時テストの結果が分かる。何度も再チャレンジができる。

このような韓流コンテンツの活用と e ラーニングによる学習方法は、学習者の学習意欲はもちろん、聞く、読む、書く、話す能力の学習効果の他に、集中力・記憶力も向上される。さらに、学習者が自身の学習能力を認知し、自分に合う学習方法を探し出すことにもつながる。「次はどのようなコンテンツが登録されるだろう」という学習者には予測の楽しみも与えることになる。「授業以外の学習状況」で「授業以外の学習形態」はほとんど「韓流コンテンツ」と「宿題や予習・復習」であったことも踏まえ、学習者がただの韓国文化関係の映像を視聴するようにコンテンツだけを与えるのではなく、以上のように「授業以外の学習」を兼ねた映像視聴になるように工夫すべきである。

また、iv のレポートの場合は、韓国の伝統スポーツのテコンドーの映像をコンテンツとして登録し、次のような手順でレポートを提出する。

1) コンテンツを視聴する。

2) レポートの提出

コンテンツの視聴後、簡単なレポートを提出する。

・質問 1: 「テコンドーはどんなものですか。」

レポート: 回答欄に書く。(記述式)

・質問 2: 「テコンドーのようなものはあなたの国にもありますか。もしあるとしたら、どんなものですか。それはなぜそう思いますか。」

レポート: 回答欄に書く。(記述式)

3) (教育者は) 学習者のレポート提出確認及びフィードバックする。まとめをチャート室にアップし、学習者同士の自由な討論活動を支援する。

このように、衣食住の文化、観光地、スポーツなど様々なテーマでの「文化教育」が可能である。

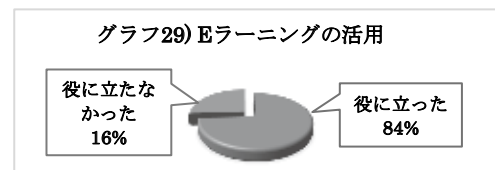
上記のような学習・活動支援は、e ラーニングを通じて配布した資料や教材での学習者自らの学習が可能で、1 対 1 のチャットを通じたコミュニケーションで学習者と教育者がいつでもどこでもコミュニケーションをとることができるとともに、時空間を超えた追加学習支援が可能になる。また、自由なコミュニケーションを通して学習者のニーズが把握で

き、学習に動機を与えながらフィードバックをすることによって、より効果的な学習環境を提供することができる学習者別の教育支援が可能になる。さらに自習用のテスト実施で学生の理解度の確認ができ、教育者と学習者間の距離も縮まる。

このように、学習者自らの学習ができる姿勢と意欲を持たせることは、学習成果の向上に直結すると言える。

(2) e ラーニングシステムの活用満足度

ここでは、e ラーニング活用に対する満足度を調査した。グラフ 29) で、e ラーニングの学習への導入・活用が学習成果につながり、「役に立った」と答えた学習者は 84% を占めす。すでに見てきたように、e ラーニングシステムは一方的な課題提供を超え相互作用学習であるため、教育者が提示するものをただ受けるだけではなく、学習者が直接資料を探して分析するという能動的な活動が可能になるという点で、学習者に学習しやすい環境を提供すると言える。



今後、韓流コンテンツと e ラーニングシステム活用を通じて、韓国語教育の授業の延長線で、学習動機と学習満足をもたらすことができる、より多様で効果的なコンテンツの開発と学習環境提供に関する研究が必要であろう。

VI おわりに

以上、日本の大学における教養としての韓国語教育についてみてみた。特に、岡山県内の大学の例を中心に学習者ニーズを分析し、学習者の学習意欲を向上させる学習者中心教育を目指すために、韓流コンテンツと e ラーニングシステムの韓国語教育への活用を韓国語学習に寄与できる方法の一つとして提案した。韓流の人気による韓国語教育がいつまで維持されるのか予測はできないが、学習者の学習意欲を引き起こし、楽しく、かつ、達成感が感じられる韓国語教育にするためには、関連するコンテンツの導入など柔軟性のあるカリキュラムにより、学習者のレベルに応じた学習環境が造成されたコミュニケーション能力と学習者中心の韓国語教育を目指すべきである。そのような面で韓流コンテンツと e ラーニングシステムの導入・活用という独自の方法的

教育は、授業の延長線で学習者の学習意欲を高めることへの一助となるに違いない。

本研究の対象は、岡山県内の大学に限定したため、日本全地域に拡大して適用させるには限界があるが、現在の大学の学習者を対象にしたアンケート調査が不足している状況で、今後の日本の韓国語教育の状況把握に実質的な参考資料となることを願う。

大学と高等学校における韓国語教育の比較、レベル別の学習者調査などは、今後の研究課題としたい。

参考・引用文献

国際文化フォーラム(2005), “日本の学校における韓国朝鮮語教育-大学等と高等学校の現状と課題-”, 財団法人国際フォーラム

朴珍希(2013)「外国語としての韓国語教育の現状と展望-岡山県内の大学・高等学校を中心に-」『朝鮮語教育-理論と実践-』第8号, 朝鮮語教育研究会 pp.74-88

高等教育局大学振興課大学改革推進室‘大学における教育内容等の改革内容について’,(2001年～

2013年),文部科学省

<韓国語>

강영숙(2014), ‘일본 대학의 한국어교육에 관한 연구’, “일어일문학연구” 89-2, 한국일어일문학회 pp.365-383

타니자키 미즈코(2012), ‘일본 대학교 한국어 문화 교육의 현황과 과제’ 제2외국어교육으로서의 한국어교육을 중심으로-, “언어사실과 관점” 30, 연세대언어정보연구원 pp.209-230

박종후(2014) ‘일본 대학에서 비전공 한국어교육의 현황조사’, “언어와 문화” 10-3 한국언어문화교육학회 pp.119-139

심보 토모코(2012), ‘일본 대학교 교양외국어 과목으로서의 한국어교육의 과제’, “한국언어문화교육학회 제7회 국제학술대회 발표집” pp.89-96

오기노 신사쿠(2015), ‘일본 대학내 교양으로서의 한국어교육 발전 방향 연구’, “제 25 차 국제학술대회 발표집”, 국제한국어교육학회 pp.155-194

ⁱ 2004 年から 2005 年頃までの期間を「第 1 次韓流ブーム」、2009 年から 2011 年頃までの期間を「第 2 次韓流ブーム」という。

ⁱⁱ 韓国観光公社の調査「韓国観光統計出入国別月別統計」によると、渡韓した日本人は 2003 年の 180 万人から 2013 年の 352 万人に約 2 倍増加した。
(<https://kto.visitkorea.or.kr/kor/notice/data/statis/profit/board/view.kto?id=423699&isNotice=true&instanceId=294&rnum=0>)

日本政府観光局(JNTO)の調査「総計データ (2003-2016 年訪日韓国人)」によると、訪日韓国人は 2003 年の約

146 万人から 2013 年の約 450 万人に 3 倍以上増加した。
(http://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/since2003_tourists.pdf)

ⁱⁱⁱ 오기노(2015)では、日本人の学習者を対象にした韓国語教育に関連する研究のうち、学習者ニーズ分析に関する研究数は、1980 年代から 2007 年までは 3 本で、2008 年から 2014 年までは 7 本になる、と引用している。

^{iv} O 大学は 2016 年 4 月から 1 コマの授業時間を既存の 90 分から 60 分×2 回に変更しているが、本稿では 1 コマと数える。

Korean Language Education as a General Study in Japanese Universities

- Based on Survey Results from Korean Language Learners -

Jinny PARK-CRAIG*1

This paper clarifies by analyzing the problems of Korean language education as a general foreign language taught in Japan based on survey results from Korean language learner questionnaires at a university in Okayama Prefecture. The future Korean language education utilizes learning time other than by lessons of introduction and uses Hallyu content, e-learning and to study the educational method of concurrent education of language and culture, as well as establishing a new curriculum.

Keywords: education of the Korean language, questionnaire survey, Hallyu content, e-learning

*1 Okayama University part-time lecturer

【原 著】

全国学力テストの調査結果における県間比較（２）

尾島 卓

A Comparison between Prefectures of Result of National Achievement Test in Japan II

Taku OJIMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

全国学力テストの調査結果における県間比較(2)

尾島 卓^{*1}

本稿は、2016(平成28)年に文部科学省が実施した「全国学力・学習状況調査」(メインタイトルを含め、以下本稿では、全国学力テストと略記)の結果のうち、テスト受験者の解答した児童質問紙および教員(多くの場合は管理職)が解答した学校質問紙の結果を検討し、学力向上を目指す取組の評価のもととなるデータの整理を主な目的としている。具体的には、10年間の学力調査において結果が常に上位を占める秋田県の結果を、学力向上を中心的な行政課題と位置づけてきた岡山県の結果と比較した。この結果、7年前に拙論で指摘された課題と全国的な分析および教科外の取組といった三つの範疇に属する項目において、二つの県では顕著な違いが見られた。

キーワード: 秋田県、岡山県、全国学力・学習状況調査

*1 岡山大学大学院教育学研究科

I はじめに 問題意識と分析方法について

学年全員を対象として43年ぶりに再会された全国学力テストは昨年10年目を迎えた。調査結果発表翌日に第一面トップ記事で結果を報じた山陽新聞では、以下に見だしのような記事が掲載されたⁱ。

(3面)

学力テスト10年 地域格差 教員採用に影
文科省 重い腰上げ対策着手

解説本末転倒顕著 根本見直しを

(12面)

実施前に過去問で対策

現場「本当の力付かない」

(31面)

小中正答率 7市で改善

4科目合計 都市部中学は苦戦

(32面)

16年度全国学テ 目標10位以内達成ならず

中学 少ない授業外学習時間

施策の徹底検証を 家庭での協力が不可欠

節目の年であるということ、あるいは岡山県知事の選挙公約の一つであること等の要因から、かなり多角的な報道になっている。また調査開始当初には問題の懸念から行われなかった県内市町村の結果比較を伝えつつも(31面)、継続調査の意義に疑問を提出する記事(3面、12面)も多く、教育と授業の改善に対する役割については否定的な評価が目立っている。

しかしながら、莫大な経費を投下し継続された調査結果はやはり教育実践の改善に役立てられるべきであるというのが筆書の見解である。このような考え方から、すでに7年前の分析では、本調査における主要な目的である活用力を測定するB問題の得点差に以下の要因が影響している可能性を指摘したⁱⁱ。

児童・生徒質問紙における要因

・試験問題に取り組む際の態度

・家庭学習における取組

(計画性、苦手教科、復習等を含む)

学校質問紙における要因

・学校内での児童、生徒の態度

(挨拶、落ち着き具合等を含む)

・家庭学習に対する教職員の共通理解

以下での比較では上記の要因における改善状況を扱うと同時に、次期学習指導要領における実践改革の課題に関わる質問項目も俯瞰し結果の整理を行う。なお、報道の通り、国語および算数・数学の学力調査問題の得点における比較する二つの県の差には年度経過による大きな変化はないため、本論では児童・生徒質問紙調査および学校質問紙の結果のみを扱う。

結果整理を行う第一の段階として本論末にある資料1の示したように、上述した二つの調査のポイント差の傾向を概観したⁱⁱⁱ。ここで抽出された、児童生徒質問調査の結果ではポイント差が10%以上の項目と学校調査では20%以上差以上の項目について詳述していく^{iv}。その際、とりわけ学校質問紙調査の

結果の説明では、20%以下のポイント差があらわれた質問項目にも言及していきたい。このような手続きをとるのも、概観した限りではあるが、中学校の調査結果の差異がきわめて大きかったからである。

Ⅱ 以前の整理で差異が見られたデータの傾向

表 1-1 平日の家庭学習時間（小学校）

（1 4）学校の授業時間以外に、普段（月～金曜日）、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか（学習塾で勉強している時間や家庭教師に教わっている時間も含む）

	1	2	3	4	5	6
岡山県（a）%	8.3	16.1	44.2	22.8	6.4	2.1
秋田県（b）%	3.6	11.3	57.2	24.6	2.4	0.8
b-a（ポイント差）	-4.7	-4.8	13.0	1.8	-4.0	-1.3

注）表中の解答選択肢内訳

1：3時間以上、2：2時間以上、3時間より少ない、3：1時間以上、2時間より少ない

4：30分以上、1時間より少ない、5：30分より少ない、6：全くしない

表 1-2 平日の家庭学習時間（中学校 質問（1 4））

	1	2	3	4	5	6
岡山県（a）%	5.0	17.2	35.0	22.3	12.8	7.5
秋田県（b）%	5.1	24.7	51.6	15.3	2.7	0.6
b-a（ポイント差）	0.1	7.5	16.6	-7.0	-10.1	-6.9

注）表中の解答選択肢内訳：表 1-1 と同じ

表 1-3 休日の家庭学習時間（小学校）

（1 5）土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか（学習塾で勉強している時間や家庭教師に教わっている時間も含む）

	1	2	3	4	5	6
岡山県（a）%	5.1	5.0	12.4	33.8	34.7	8.9
秋田県（b）%	2.7	6.0	22.0	54.3	13.9	1.2
b-a（ポイント差）	-2.4	1.0	9.6	20.5	-20.8	-7.7

注）表中の解答選択肢内訳

1：4時間以上、2：3時間以上、4時間より少ない、3：2時間以上、3時間より少ない

4：1時間以上、2時間より少ない、5：1時間より少ない、6：全くしない

表 1-4 休日の家庭学習時間（中学校）

	1	2	3	4	5	6
岡山県（a）%	4.3	8.0	17.9	28.3	26.8	14.6
秋田県（b）%	5.2	18.0	41.2	28.6	6.1	0.8
b-a（ポイント差）	0.9	10.0	23.3	0.3	-20.7	-13.8

注）表中の解答選択肢内訳：表 1-3 と同じ

国学力テストの調査結果における県間比較（２）

2009 年（平成 21）度の調査結果と比較すると、平日の学習時間には大きな差異は見いだせない^v。しかし休日の学習時間においては、小中学校とも「1 時間より少ない」と解答した児童生徒のポイント差が拡大している。全体的により長く学習する児童生徒が増加している秋田県とは対照的な傾向である。また、休日「まったく」学習しない中学校生徒が岡山県では一割以上存在するのも特徴的である。

次に家庭学習の取組の質的特徴について概観する。

表 2-1 家庭における計画的な学習（小学校）

（２１）家で、自分で計画を立てて勉強をしていますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	28.8	35.9	27.2	8.0
秋田県 (b) %	42.1	38.3	16.6	3.0
b-a (P 差)	13.3	2.4	-10.6	-5.0

注）表中の解答選択肢内訳

1：している、2：どちらかといえば、している

3：あまりしていない、4：全くしていない

表 2-2 家庭における計画的な学習（中学校 問 21）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	17.3	30.8	35.2	16.6
秋田県 (b) %	26.2	41.0	27.1	5.7
b-a (P 差)	8.9	10.2	-8.1	-10.9

注）上記解答選択肢：表 2-1 と同じ

表 2-3 家庭学習における復習の取組（小学校）

（２４）家で、学校の授業の復習をしていますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	24.6	33.3	29.9	12.1
秋田県 (b) %	65.5	25.5	7.4	1.6
b-a (P 差)	40.9	-7.8	-22.5	-10.5

注）上記解答選択肢：表 2-1 と同じ

表 2-4 家庭学習における復習の取組（中学校 問 24）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	13.2	28.0	34.5	23.9
秋田県 (b) %	53.0	34.5	10.2	2.1
b-a (P 差)	39.8	6.5	-24.3	-21.8

注）上記解答選択肢：表 2-1 と同じ

計画的な取組の解答傾向では、2009 年度調査との特筆すべき差はなかった^{vi}。また復習の取組では、秋田県では小中学校ともに取組の推進が読み取れるが、岡山県においては復習に取り組まない生徒はわずかにしか減少していない。この結果として復習を含んだ計画的な家庭学習を意識的に「している」（取組

んでいる）児童生徒の占める割合に大きな差が生じたと考えられる。

2 学校質問紙調査の結果に関する項目

2009 年度の比較において取り上げた、秩序だった授業・学校環境及び教師と子ども間の信頼関係の高さを問う項目のうち、とりわけ中学校で顕著な差があらわれたものが、「調査対象学年の生徒は、礼儀正しいと思いますか」であった^{vii}。

表 3-1 授業外の児童の様子（中学校）

（１６）調査対象学年の生徒は、礼儀正しいと思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	28.5	57.0	14.6	0.0
秋田県 (b) %	66.1	33.0	0.9	0.0
b-a (P 差)	37.6	-24.0	-13.7	0.0

注）上記表中の選択肢

1：そのとおりだと思う、2：どちらかといえば、そう思う、3：どちらかといえば、そう思わない、4：そう思わない

上の問（16）に類似した学校の雰囲気を問う質問項目である問（14）「調査対象学年の児童は、熱意をもって勉強していると思いますか」と（15）「調査対象学年の児童は、授業中の私語が少なく、落ち着いていると思いますか」の解答結果では、小学校の場合には秋田県と岡山県の間に顕著なちがいは見うけられない。他方、中学校の調査結果では、回答選択肢 1 の「そのとおりだと思う」と回答した生徒の割合が秋田では多かった（ポイント差 問（14）＝22.1／問（15）＝20.6）。

また、以前の筆者の作業で顕著な差を指摘した、家庭学習の取組に関する調査項目のうち「教職員の共通理解」に関する質問項目は、2016 年度の調査では同様な傾向を示した^{viii}。家庭学習の取組に関する質問項目では、しかしながら以下の表に示すような差が見られた。

表 3-2 家庭学習時の具体的指示（中学校）

（９７）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、生徒に家庭での学習方法を具体例を挙げながら教えるようにしましたか（国語／数学共通）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	25.9	60.1	13.3	0.0
秋田県 (b) %	53.0	42.6	4.3	0.0
b-a (P 差)	27.1	-17.5	-9.0	0.0

注) 上記表中の選択肢

1 : よく行った、2 : どちらかといえば、よく行った、3 : あまり行っていない、4 : 全く行っていない

表 3-3 国語科の家庭学習に対する教師の意識 (中学校)

(90) 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、国語の指導として、家庭学習の課題 (宿題) を与えましたか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	85.4	13.3	1.3	0.0
秋田県 (b) %	36.5	47.8	14.8	0.9
b-a (P 差)	-48.9	34.5	13.5	0.9

注) 上記表中の選択肢 : 表 3-2 と同じ

家庭学習に対する教師の意識は数学でも同様な傾向を示している。秋田県の教師の多くは、宿題と家庭学習を同一視することなく生徒に課しているようだ。この構えが家庭における生徒の自主的学習から直接導きだされるものではないとしても、授業における学習の家庭における振り返りが習慣化・一般化されていることが、県の差異に暗示されているのだろう。

Ⅲ 全国的な結果分析との比較

1 児童生徒の言語活動に関連する項目

調査をもとに国立教育政策研究所が作成する『平成 28 年度学力・学習状況調査報告書 質問紙調査』(以下、『報告書』と略記)では児童生徒質問紙調査の結果と教科調査とのクロス集計が行われている。そこでは「教科の平均正答率が高い傾向」にある児童生徒は以下囲みの質問項目に「当てはまる」と多く回答する学校の生徒である指摘されている。なお、囲い一段目にある質問項目をくくる枠組みは、上の報告書に掲載されている範疇である¹⁵。

主体的・対話的な深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況

(46) 「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか

(47) 5 年生までに受けた授業では、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分た

ちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいたと思いますか

(48) 5 年生までに受けた授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思いますか

(49) 5 年生までに受けた授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか

(50) 5 年生までに受けた授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思いますか

(51) 5 年生までに受けた授業で、学級の友達との間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、自分の考えをしっかりと伝えていたと思いますか

(52) 5 年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していたと思いますか

(58) 学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しいと思いますか

(59) 学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか

(66) 国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしていますか

(67) 国語の授業で意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫していますか

(68) 国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いていますか

この全国的傾向は当然、本論で扱っている比較にも現れている。以下では、そのうち両県の比較で顕著であった項目として小中学校ともに差が大きかったものを提示する。

表 4-1 「総合的な学習の時間」の学習活動 (小学校)

(46) 「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか

国学力テストの調査結果における県間比較（２）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	23.6	39.1	28.0	8.9
秋田県 (b) %	40.1	43.3	13.7	2.7
b-a (P 差)	16.5	4.2	-14.3	-6.2

注) 上記表中の選択肢

1：当てはまる、2：どちらかといえば、当てはまる、3：どちらかといえば、当てはまらない、4：当てはまらない

表 4-2「総合的な学習の時間」の学習活動（問 46 中学校）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	20.5	37.2	29.7	12.4
秋田県 (b) %	39.4	45.6	12.4	2.5
b-a (P 差)	18.9	8.4	-17.3	-9.9

注) 上記表中の選択肢：表 4-1 と同じ

また中学校のみではあるが、岡山県と秋田県とのポイント差が 20%以上あった項目の傾向は、以下の表のような状況であった。

表 4-3 授業における話し合い活動（中学校）

（４９）１、２年生のときに受けた授業では、生徒の間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	37.9	40.3	17.0	4.7
秋田県 (b) %	58.3	34.6	6.0	1.0
b-a (P 差)	20.4	-5.7	-11.0	-3.7

注) 上記表中の選択肢：表 4-1 と同じ

総合的な学習における学習活動に対する回答をみると、岡山県では学校段階をおう毎に意欲や積極性の低い児童生徒が増加している。また授業における発表や発言への取組では、秋田県では 90%以上の生徒が活動に対して自覚的であるのに対して、岡山県の生徒の 20%が参加していないか、それを認識していない状況にある。

2 教職員の学習改善に関連する項目

『報告書』では学校質問紙調査の結果と児童生徒の学力とのクロス集計も行われている。以下囲みの質問項目に「当てはまる」と回答する学校の生徒は「教科の平均正答率が高い傾向」とであると指摘されている。なお質問項目をくくる枠組みは、上の報告書に掲載されている範疇を利用している[※]。

主体的・対話的な深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況

（１７）調査対象学年の生徒は、学級やグループ

での話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができていると思いますか

（１８）調査対象学年の生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができていると思いますか

（１９）調査対象学年の生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか

（２０）調査対象学年の生徒は、自らが設定する課題や教員から設定される課題を理解して授業に取り組むことができていると思いますか

（２１）調査対象学年の生徒は、授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができていると思いますか

（３５）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか

（３９）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしましたか

（４０）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、発言や活動の時間を確保して授業を進めましたか

（４２）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか

（４３）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしましたか

（４４）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか

（４５）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導しましたか

（４６）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、資料を使って発表ができるよう指導しましたか

（４７）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしましたか

（９６）調査対象学年の生徒に対して、前年度ま

でに、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与えましたか（国語／数学共通）

注：項目注の「生徒」は小学校質問紙では「児童」に読み替え。また質問（96）は小学校調査では質問（98）。

表の質問項目のうちポイント差が 20%以上あった質問項目は 4 つだった。以下に列挙したい。

表 5-1 話し合い活動における生徒の話し方（中学校）

（17）調査対象学年の生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができていると思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	11.4	57.0	31.0	0.6
秋田県 (b) %	12.2	79.1	8.7	0.0
b-a (P 差)	0.8	22.1	-22.3	-0.6

注）上記表中の選択肢：表 5-1 と同じ

1：そのとおりだと思う、2：どちらかといえば、そう思う、3：どちらかといえば、そう思わない、4：そう思わない

表 5-2 話し合による思考の深化・拡大（小学校）

（19）調査対象学年の児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	5.1	57.1	36.2	1.3
秋田県 (b) %	13.9	72.8	13.4	0.0
b-a (P 差)	8.8	15.7	-22.8	-1.3

注）上記表中の選択肢：表 5-1 と同じ

表 5-3 話し合による思考の深化・拡大（中学校）

（19）調査対象学年の生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	10.1	58.9	30.4	0.6
秋田県 (b) %	12.2	78.3	8.7	0.9
b-a (P 差)	2.1	19.4	-21.7	0.3

注）上記表中の選択肢：表 5-1 と同じ

表 5-4 発表の際の資料等の工夫（中学校）

（21）調査対象学年の生徒は、授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができていると思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	5.1	48.7	43.0	3.2
秋田県 (b) %	5.2	71.3	22.6	0.9
b-a (P 差)	0.1	22.6	-20.4	-2.3

注）上記表中の選択肢：表 5-1 と同じ

表 5-5 発表の際の資料等の工夫（中学校）

（42）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	43.7	50.0	6.3	0.0
秋田県 (b) %	72.2	26.1	1.7	0.0
b-a (P 差)	28.5	-23.9	-4.6	0.0

注）上記表中の選択肢：表 5-1 と同じ

新聞報道によれば全国 41 位だった中学校の取組を問う項目で両県の差は顕著になった。それにも関わらず、またポイント差 20%以下の質問項目を捨象していることもあり、明確な差異のある項目は少ない印象を受ける。このことは、岡山県において学力向上策として導入されている「岡山型授業スタンダード」が、ある程度、学校ぐるみの授業改善に活用されていることを物語っている。なぜなら、授業につながる家庭学習でもって家庭との協力関係を構築しながら、授業の「導入－展開－終末」ごとの分節でこなすべき活動－展開では例えば説明や説得などの話し合いが明示されているからである。

なお「主体的・対話的な深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況」の質問項目の結果を検討する際には、児童生徒質問紙の調査結果にあらわれる彼ら・彼女らの「受け止め方」と教職員の実践意識との間だの齟齬に注意を払うべきである。『報告書』に示される児童生徒質問紙と学校質問紙とのクロス集計をみる限り²¹、両者の結果には明確な相関がない。授業改善の取り組みもまた、集団対集団で展開される実践であるがゆえの結果だと思われる。

これまで述べてきた「主体的・対話的な深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況」と並んで、『報告書』においても学力との相関が指摘され、今回の比較では中学校の調査結果でポイント差が確認された範疇が「カリキュラム・マネジメント」である。まず、この範疇に位置づけられている質問項目のうち『報告書』において教科調査とのクロス分析が施されているものを列挙したい。

カリキュラム・マネージメント
（２８）指導計画について、知識・技能の活用に重点を置いて作成していますか
（２９）指導計画について、言語活動に重点を置いて作成していますか
（３１）教育課程表（全体計画や年間指導計画等）について、各教科等の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成していますか
（３３）生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか
（３８）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けましたか
（１１１）言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか
（１１２）学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか
注：項目注の「生徒」は小学校質問紙では「児童」に読み替え。また質問（８３）は小学校調査では質問（８４）。質問（８５）は小学校調査では質問（８６）質問（１０９）～（１１１）は小学校調査では（１１１）～（１１５）。

この「カリキュラム・マネージメント」カテゴリーのうち中学校調査で 30%以上のポイント差があった項目は以下である。

表 6-1 教科指導における言語活動の位置づけ（中学校）

（３８）調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けましたか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	16.5	70.9	12.7	0.0
秋田県 (b) %	47.0	52.2	0.9	0.0
b-a (P 差)	30.5	-18.7	-11.8	0.0

注) 上記表中の選択肢

1：よく行った、2：どちらかといえば、行った、3：あまり行っていない、4：全く行っていない

表 6-2 教科指導における言語活動の位置づけ（中学校）

（１１１）言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	22.2	61.4	16.5	0.0
秋田県 (b) %	56.5	37.4	5.2	0.9
b-a (P 差)	34.3	-24.0	-11.3	0.9

注) 上記表中の選択肢

1：よくしている、2：どちらかといえば、している、3：あまりしていない、4：全くしていない

上の問（111）の県間比較では、小学校の調査結果においても 20%以上のポイント差があった。なお、全国的な傾向とは異なり以下の質問項目では顕著な差が認められた。

表 6-3 他の学力調査の参照状況（中学校）

（６３）全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	25.9	68.4	5.1	0.6
秋田県 (b) %	59.1	38.3	1.7	0.9
b-a (P 差)	33.2	-30.1	-3.4	0.3

注) 上記表中の選択肢

1：よく行っている、2：どちらかといえば、行っている、3：ほとんど行っていない、4：地方公共団体における独自の学力調査を実施していない

また、ポイント差は 30%未満 20%以上ではあったが、問（60）「平成 27 年度全国学力・学習状況調査の自校の分析結果について、調査対象学年・教科だけではなく、学校全体で教育活動を改善するために活用しましたか」と問（112）「学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか」の中学校調査質問項目において差が明らかになった。

「カリキュラム・マネージメント」に属する質問項目にあらわれた結果は、教科担任制をしく中学校における学力形成の難しさを物語っている。教科を越えて共同する教師の専門性と同時に、養成段階から継続教育にいたるまでの長期的展望のもとで解決策が検討されるべきであろう。

Ⅳ 今年度調査におけるポイント差が大きかった他の項目

小中学校ともポイント差の大きな質問項目のうち、これまで言及しなかったもののいくつかを以下で取り上げる。

表 7-1 学級会等における話し合い活動（小学校）

（29）あなたの学級では、学級会などの時間に友達同士で話し合って学級のきまりなどを決めていると思いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	37.9	42.0	15.3	4.8
秋田県 (b) %	58.3	33.9	6.5	1.2
b-a (P 差)	20.4	-8.1	-8.8	-3.6

注) 上記表中の選択肢：表 7-1 と同じ

1：そう思う、2：どちらかといえば、そう思う、3：どちらかといえば、そう思わない、4：そう思わない

表 7-2 学級会等における話し合い活動（中学校 問 29）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	39.8	37.7	15.2	6.8
秋田県 (b) %	57.1	32.5	7.9	2.2
b-a (P 差)	17.3	-5.2	-7.3	-4.6

注) 上記表中の選択肢：表 7-1 と同じ

この質問項目は一昨年の調査から取り入れられたものである。また前出の『報告書』では学力調査と関連づけたデータ整理も行われていない。以下に示すように中学校調査の比較では、この教科外活動に関連する項目において注目すべき違いがあった。

表 7-3 教科外話し合いにおける合意形成（中学校）

（19）学級会などの話し合いの活動で、自分とは異なる意見や少数意見のよさを生かしたり、折り合いをつけたりして話し合い、意見をまとめていますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	18.5	38.4	29.3	13.7
秋田県 (b) %	31.9	46.0	17.8	4.3
b-a (P 差)	13.4	7.6	-11.5	-9.4

注) 上記表中の選択肢：表 7-1 と同じ

学級会と並んで時間割上「学校教育課程」を構成する「総合的な学習の時間」についても興味深い結果が出ている。

表 7-4 「総合的な学習の時間」の手応え（小学校）

（45）「総合的な学習の時間」の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つと思

いますか

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	44.1	40.2	11.9	3.4
秋田県 (b) %	58.0	34.0	6.4	1.4
b-a (P 差)	13.9	-6.2	-5.5	-2.0

注) 上記表中の選択肢：表 7-1 と同じ

表 7-5 「総合的な学習の時間」の手応え（中学校：問 45）

	1	2	3	4
岡山県 (a) %	20.5	37.2	29.7	12.4
秋田県 (b) %	39.4	45.6	12.4	2.5
b-a (P 差)	18.9	8.4	-17.3	-9.9

注) 上記表中の選択肢：表 7-1 と同じ

上の総合的な学習の時間も、教科学習以外の話し合い活動と同様に近年に加えられた観点である。戦後の授業研究運動では、いずれの実践も人格形成に対する効果や学校改革の潜在能力を検討されてきた。PISA 型学力の形成に対して、これら 20 世紀からの実践遺産が有効であるかを判断するためにも継続的なデータ収集がのぞまれる。ⁱ

V むすび

以上、秋田県と岡山県の今年度の全国学力テストで実施された児童生徒質問紙調査と学校調査の結果を比較してきた。紙幅の都合上、ポイント差が大きいもののここで扱うことができなかった項目が若干ではあるが存在する。残された項目も含め継続調査が期待される項目の整理分析は次の機会に譲りたい。

なお、今年度の『報告書』では調査結果の統計学的分析が推奨されていたことが印象に残る。本論で述べた両県の比較も重回帰分析等を駆使し更に綿密に分析することも可能であろう。このような手法の実践改革可能性も今後、検討されるべきであろう。

<注>

i 山陽新聞（2016 年 9 月 30 日付け朝刊）より見だしを抜粋した。

ii 尾島卓「全国学力テストの調査結果における県間比較（1）」岡山大学教師教育開発センター刊『岡山大学教師教育開発センター紀要』第 2 巻、2012 年、196-205 頁。

iii 以下、本論では文部科学省・国立教育政策研究所共同開催「平成 28 年度 学力・学習状況調査」で収集され同研究所のホームページ

（<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>：2017 年 1 月 3 日閲覧）において公開された『平成 28 年度 学力・学習状況調査報告書 質問紙調査』および同質問紙のデータを元に整理分析作業を行った。

国学力テストの調査結果における県間比較（２）

- iv 論文中の集計表では、ポイント 20 以上の数値に
編みかけを施している
v 尾島、前掲著、201 頁参照
vi 同上 201 頁参照
vii 同上 201 頁参照
viii 同上 204 頁参照
ix 国立教育政策研究所『平成 28 年度学力・学習状
況調査報告書 質問紙調査』2016 年、8 頁より抜粋
x 同上、13 頁より抜粋
xi 同上、18-22 頁参

<資料 1>

児童生徒質問紙調査において秋田県のポイントが高い項目

凡例：20%以上＝アンダーライン／20%未満 15%以上＝イタリック／15%未満 10%以上＝飾り無し

		質問番号	
1	全国学力・学習状況調査 10 年目の 経年変化の把握	小学校調査	(44)、
		中学校調査	(44)、
2	主体的・対話的で深い学びの視点に よる学習指導の改善の取組状況	小学校調査	(46)、(47)、(48)、 (49)、(50)、(59) (66)、(68)
		中学校調査	(46)、(47)、(48)、 (49)、(50)、(51)、 (66)、(67)、(68)
3	学習評価の在り方	小学校調査	(33)、
		中学校調査	(33)、
4	ユニバーサルデザイン、規範意識、 道徳の時間	小学校調査	(34)、(56)、
		中学校調査	(31)、(56)
5	学習に対する関心・意欲・態度（国 語）	小学校調査	
		中学校調査	(70)、
6	学習に対する関心・意欲・態度（算 数・数学）	小学校調査	(76)
		中学校調査	(81)
7	学習に対する関心・意欲・態度（総 合的な学習の時間）	小学校調査	(45)、
		中学校調査	(45)
8	学習状況（言語活動）	小学校調査	
		中学校調査	
9	学習状況（指導状況）	小学校調査	(53)、(54)
		中学校調査	(53)、(54)、(55)
10	学習時間等	小学校調査	(14)、(14)、(15)、 (16)、(21)、(21)、 (24)
		中学校調査	(14)、(15)、(16)、 (24)、(21)
11	学校生活等	小学校調査	(29)
		中学校調査	(29)、(30)
12	基本的生活習慣	小学校調査	(13)、
		中学校調査	
13	家庭でのコミュニケーション等	小学校調査	
		中学校調査	
14	社会に対する興味・関心	小学校調査	
		中学校調査	

表注：同じ問題番号は同一質問において複数選択肢が該当することを示す

学校質問紙調査において秋田県のポイントが高い項目

凡例：30%以上+=アンダーライン/30%未満 20%以上+=飾り無し

		質問番号	
1	主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況	小学校調査	
		中学校調査	(17)、(21)、(42)
2	学習評価の在り方	小学校調査	
		中学校調査	
3	カリキュラム・マネジメント	小学校調査	(111)、(113)、
		中学校調査	(38)、(60)、(63)、 (100)、 <u>(111)</u> 、 (112)
4	教職員の資質能力の向上	小学校調査	
		中学校調査	(103)、(104)
5	小中連携	小学校調査	
		中学校調査	
6	ユニバーサルデザイン、規範意識、道徳の時間	小学校調査	(48)、
		中学校調査	(14)、(15)、(16)
7	指導方法	小学校調査	
		中学校調査	(37)、(52)
8	学力向上に向けた取組	小学校調査	
		中学校調査	
9	国語科の指導法	小学校調査	
		中学校調査	
10	算数・数学科の指導法	小学校調査	
		中学校調査	
11	個に応じた指導（習熟度別少人数指導）	小学校調査	
		中学校調査	
12	個に応じた指導（ティーム・ティーチング）	小学校調査	(66)
		中学校調査	
13	コンピュータなどを活用した教育	小学校調査	(57)、(58)
		中学校調査	(57)、(58)
14	家庭学習	小学校調査	
		中学校調査	(90)、(97)
15	教職員の取組	小学校調査	(116)
		中学校調査	(114)
16	地域の人材・施設の活用	小学校調査	(88)
		中学校調査	
17	全国学力・学習状況調査等の活用	小学校調査	
		中学校調査	(59)
18	就学支援	小学校調査	
		中学校調査	

表注：同じ問題番号は同一質問において複数選択肢が該当することを示す

A Comparison between Prefectures of Result of National Achievement Test in Japan II

Taku OJIMA*1

Key Word

Okayama Prefecture National Assessment of Academic Ability、 Akita Prefecture

*1 Division of School Education、 Graduate School of Education、 Okayama University

【原 著】

大学のアクティブラーニング型授業に対応した
ユニバーサルデザイン環境に関する一考察

原田 新 枝廣 和憲

A Discussion of Universal Design for Learning for Active Learning in the University.

Shin HARADA, Kazunori EDAHIRO

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察

原田 新^{※1} 枝廣 和憲^{※1}

近年、大学教育の中で演習形式を含むアクティブラーニング型授業が増加している。この授業形態は、多くの学生の主体的・能動的な学修を促進する上で有効である一方、自閉症スペクトラム障がい（ASD）の学生をはじめコミュニケーションを苦手とする学生が授業に参加する上での大きな障壁ともなり得る。本稿では、演習形式の授業への参加に困難を持つであろう ASD の学生や、それに準ずるコミュニケーションの苦手な学生への支援を考慮した、大学教育のユニバーサルデザイン環境について、先行文献を概観しながら考察した。その中で、授業外における支援として、シラバス記載の配慮、演習形式を練習する機会の提供、ファシリテーターの養成について述べると共に、授業内における支援として、具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応等について述べ、代替課題への置き換えについても言及した。

キーワード：アクティブラーニング、学びのユニバーサルデザイン、発達障がい学生支援

※1 岡山大学 全学教育・学生支援機構

I はじめに

最新の「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」（日本学生支援機構、2016）によると、平成 27 年 5 月 1 日現在における障がい学生数は 21721 人（全学生数の 0.68%）であり、前年よりも 7594 人増加（0.24 % 増加）するなど、高等教育機関における障がい学生数は増加の一途をたどっている。特に発達障がい（診断書有）の学生数は、10 年前（平成 18 年度）の 127 人から、平成 27 年度には 3442 人となるなど、飛躍的に増加している（日本学生支援機構、2016）。平成 27 年度の発達障がい（診断書無・配慮有）の学生数 2959 人も合わせると 6401 人となるなど、発達障がいは、高等教育機関に在籍する障がい学生の中で最も多くみられる障がい種別の一つとなっている。

この実態調査（日本学生支援機構、2016）において、発達障がいは、「限局性学習症（Specific Learning Disorder: SLD）」、「注意欠如・多動症（Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: ADHD）」、「自閉症スペクトラム障がい（Autism Spectrum Disorder: ASD）」の 3 種に区分されるが、それらとは別に重複や区分不明といった区分も設けられている。これら区分の中では、ASD の学生が計 4018 人（診断書無・配慮有も

含む）と多数を占めていることに加え、重複 406 人や区分不明 659 人の中にも、ASD 特性の強い学生が多数含まれていると考えられる。また所属機関に把握はされていないものの、発達障がいの診断を持つ学生や、診断はないものの発達障がい特性の強い学生も多数存在すると推測される。

このように発達障がいの学生数、特に ASD の学生数が年々増加している中、近年学士課程教育における能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要とされ（中央教育審議会、2012）、大学教育の中でアクティブラーニング型授業が増加している（石川、2015）。中央教育審議会（2012）は、アクティブラーニングを「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と説明している。ここで述べられているグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークといっ

た方法は、学生に他学生とのコミュニケーションや多数の人前での発表を求めるものである。このような演習形式を含む授業形態は、確かに多くの学生の主体的・能動的な学修を促進する上では有効な方法である一方、ASDの学生をはじめコミュニケーションを苦手とする学生にとっては力を発揮しにくい授業である（日本学生支援機構、2015）。見知ったクラスメイトと共に授業を受ける高等学校までであれば、まだ周囲とコミュニケーションを取りやすく、周りからの配慮も得られやすい。しかし、大学ではほぼ知人のいない状況で授業を受けることが多い。その為、演習形式を含む授業形態は、コミュニケーションを苦手とする学生が授業に参加する上での大きな障壁ともなり得る。

平成28年4月に、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行され、障がい学生への合理的配慮の提供が、国公立大学では法的義務、私立大学では努力義務となった。その為、アクティブラーニング型授業に伴う障壁の除去・最小化を目指した発達障がい学生支援は、大学における今後の大きな課題となるであろう。

II 教育のユニバーサルデザイン化の必要性

大学の授業における発達障がい学生への合理的配慮の提供には、複数の困難が伴う。まず、発達障がいは外見上で判断するのは難しい為（国立特別支援教育総合研究所、2007）、当事者学生が自ら障がいについて話さない限り、周りに知られることは少ない。しかし、授業において何らかの合理的配慮を受ける場合、周りの学生から特別扱いのように見られてしまう場合がある。また、授業でのグループ活動で何らかの配慮を求める際、他のメンバーに障がいに関する事情を説明しなければならないこともある。それらへの抵抗感から、配慮を希望しない発達障がい学生は少なくない。また本人の自覚は薄く診断は無いものの、発達障がい特性を強く有し、授業上で明らかに困っているという学生もいる。基本的には診断の無い学生に対する合理的配慮の提供は難しい上に、そもそも自覚が薄い以上、そのような学生たちは支援につながりにくい。

以上のような理由で合理的配慮の提供が困難であっても、何も支援ができないわけではない。大学生活の中で困っている学生がいる場合、障がいの有無にかかわらず、必要に応じて相談に乗るなどの教育的対応を行うことは教育機関のスタッフとして当然

の対応である（高橋、2016）。コミュニケーションの苦手さから、演習形式の授業への参加に悩んでいる学生がいる場合、それらの学生が授業に参加しやすくなるよう対応することは、教育機関として必要なことであろう。しかしながら、発達障がいを持つ学生に限らず、対人関係上の問題を抱えている学生は多数存在する（国立特別支援教育総合研究所、2007）。それらの学生一人一人に対して、丁寧な教育的対応を行うことは重要であるが、現実的にはそれら全員への個別支援を行うことは難しい。

そこで必要になるのは、大学の学習環境におけるユニバーサルデザイン化である。元々ユニバーサルデザインとは、建築物や商品について、障がいの有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすい環境や道具を作ることを目指す概念である。しかし近年では教育分野で、教育のユニバーサルデザイン（universal design in education）（Bowe, 2000）、学びのユニバーサルデザイン（universal design for learning）（CAST, 2011）、授業のユニバーサルデザイン（universal design for instruction）（小貫・桂, 2014）といった考え方に応用され、高等教育においてもユニバーサルデザインの考え方は取り入れられてきている（Burgstahler & Cory, 2008；佐野（藤田）・山本・吉原, 2009；佐野（藤田）・吉原, 2004）。一方で、この教育におけるユニバーサルデザインの定義や概念については一致した見解が確立しておらず（伊藤, 2016；片岡, 2015）、複数の定義や方法が提唱されている。そのような中、伊藤（2016）は日本におけるユニバーサルデザイン型支援の考え方についての概観、整理を行い、「特別な教育的支援を有する子どもには、『ないと困る』支援であり、可能な限りすべての子どもにとって『あると便利』な支援を目指すこと」と定義している。伊藤（2016）のこの定義は、主に初等教育や中等教育を対象としたものであるが、「こども」を「学生」と置き換えれば、高等教育においても通ずる定義といえよう。

日本の高等教育におけるユニバーサルデザインを取り上げた文献には、2008年に発行されたメディア教育研究5巻2号の「特集 多様な学生への支援: ICTを活用した高等教育のユニバーサルデザイン—聴覚障害者への支援を中心に—」で掲載されている8本の論文をはじめ、吉田（2008）、座主・打浪（古賀）（2009）など、聴覚障がい学生を念頭に置いた取り組みが多い。また、主に視覚障がい学生や聴覚障がい学生に対する授業での情報保障という観点から、

ユニバーサルデザインについて取り組む報告も散見される（山本・岡田・佐野（藤田）・吉原，2011 など）。一方、発達障がい学生やコミュニケーションを苦手とする学生のことを考慮した教育のユニバーサルデザインは、高橋（2009）において提唱されているものの、他にはほぼ見られない。発達障がいのある子の持つ特徴に対する配慮を、効果的に授業内に配置することで、すべての子に対する主体的・協同的な学習を実現できると論じられているように（小貫，2016），発達障がい学生を念頭に置いた支援は、それ以外の多くの学生にとっても有益な支援となり得る。本稿では、主に ASD の学生に焦点を当てながら、演習形式の授業への参加に困難を持つ学生に対する支援方法について、先行文献を概観しながら考察することとする。

Ⅲ 授業外における支援

1 シラバス記載の配慮

まず授業以外での支援としては、シラバス記載の具体化や明確化に言及する文献が多い（日本学生支援機構，2015；高橋，2009，2012；山下，2016）。発達障がい学生の履修登録の支援を行う場合には、苦手さを克服するのではなく、本人の能力が発揮しやすい内容の授業を履修するようアドバイスすることが求められており（日本学生支援機構，2015），特に学生の「得意・不得意」と「教員の授業や評価スタイル」の相性を考えるとうまくいく（高橋，2012）。さらに、演習形式の授業を苦手とする発達障がい学生にとっては、授業を選ぶ段階で可能な限り演習形式の授業を回避した方が良い場合もある（日本学生支援機構，2015）。このような授業の選択を可能にするためには、教員側がシラバスについて、「授業形態」「学生が取り組む課題」「日程」「評価方法」「評価基準」などを、可能な限り詳しく、明確に記述しておく必要がある（日本学生支援機構，2015；高橋，2012）。

シラバスに詳細な授業形態の情報が記載されていなければ、学生の側からはどの授業が演習形式の授業であるのか分からない。また、「演習形式」とだけ記載されていたとしても、演習の具体的な内容やその実施頻度までは判断できないであろう。アクティブラーニングは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク以外にも、実験、実習、フィールドワーク等、多様

な形態が用いられると考えられる。発達障がいは、同じ診断があったとしても、その現れ方は一人ひとり違うので、支援を考える際はそれぞれに適した個別のメニューが必要とされる（高橋，2012）。その為、例えば、グループ・ディスカッションやグループワークは苦手でも、人前での発表や実験などは比較的得意という学生もいれば、その逆の学生もいるなど、演習形式の中でも学生によって得意・不得意の違いがあると考えられる。

そこでシラバスにおいて、例えば以下に挙げるような、演習の具体的な内容および実施頻度に関する情報が記載されていれば、発達障がいをはじめコミュニケーションの苦手な学生にとっては特に有用な情報であり、その他多くの学生にとってもあると便利な情報になると思われる。

- ・「5 名程度によるディスカッション／毎回 30 分程度」
- ・「3 人 1 組のロールプレイ／2 回に 1 回 45 分程度」
- ・「受講者・教員に対するプレゼンテーション／授業の最後に各人 15 分程度」
- ・「薬品を用いた実験／授業期間中に複数回実施（5 回程度を予定）」
- ・「解剖に関する実習／授業期間中の後半（8～15 回目）に毎回実施」
- ・「7～8 人グループでの地域の人へのインタビュー実施・インタビューのまとめ・班ごとに発表／3～7 回目にインタビュー，8～10 回目にインタビューまとめ，11～14 回目に班ごとの発表」

また履修学生の評価をする際、複数の評価方法を組合せ、特定の評価方法による得点が最終評価に占める割合を小さくする方法も支援策として有用とされる（高橋，2009，2012）。発達障がい学生は個々人で得意・不得意な評価方法が異なる為、このような支援策が用いられていると、例えば「レポートは苦手でも、口頭発表で挽回しよう」といった取り組みが可能となる（高橋，2012）。これにより、特定の 방법이苦手であることによって、評価を落とすことが避けられる（高橋，2009）。障がいの無い学生にも得意・不得意はある為、この評価方法の多様化は、全ての学生にとって正当な評価を受けるチャンスを広げるものとなる（高橋，2012）。このような評価方法や評価基準についても、シラバスにできるだけ詳しく記述しておけば、学生が授業選択をする際の重要な手がかりとなる。

2 演習形式を練習する機会の提供

コミュニケーションの苦手な学生への支援として、日常生活でうまくいかなかったことを取り上げて適切な方法を指導し、ロールプレイで練習するといった、ソーシャルスキルトレーニング（SST）が挙げられる（福田，2010；国立特別支援教育総合研究所，2007；高橋，2012）。しかし、ロールプレイではできても、実際にそのスキルを必要とする社会的場面ではうまく使えないということもある（福田，2010；高橋，2012）。実際、ある程度知的能力の高い学生であれば、どのように振る舞えば良いのか頭では理解していても、いざ必要な場面で行動に移すことができないという学生は多い。

ユニバーサルデザイン化の視点においては、達成までのプロセスに細やかな段階（踏み台）を用意するというスモールステップの工夫を取り入れることが提案されている（小貫，2016）。SSTでのロールプレイの次に、もう一段階の用意された踏み台を使えば、実際の授業での演習場面でより行動に移しやすくなる学生もいるであろう。その踏み台としては、より実際の演習場面に近い形で、討論や発表を何度も練習することのできる機会、具体的には、演習形式が苦手な学生たちの集まる自助グループのような形での実施が挙げられる。その会には、ファシリテーター役として、ある程度発達障がいについての知識を持つ教職員も参加し、学生が失敗しても否定されることの無い環境を用意する必要があるであろう。

このような例として、村田（2016）の報告する発達障がい学生の当事者グループでの活動が参考になる。村田（2016）の当事者グループは当初、①修学・研究上の悩みを共有し、何らかの解決策を見出すこと、②同じような特性があり、学内で孤立しがちな学生たちの精神的な居場所づくり（友人づくり）を目的とし、支援者がファシリテーターの役割を果たしながら、学生ごとの自己紹介および近況報告を行う会として運営されていた。現在ではさらに、「Co-Working」という発達障がい学生の自習会も開催され、その枠組みの一部として、参加者たちがそれぞれ取り組んでいる勉強内容や研究内容を短時間で発表し、質疑応答をし合うという活動も行われている。この活動は、ゼミ（演習）形式が苦手な参加者にとって発表の練習機会となっており（村田，2016）、実際の授業で発表や討論をする前段階の練習として有効に機能するのではないと思われる。また、実際の授業場面では、グループ・ディスカッ

ションの司会役を任されることもあり得るが、この会では、参加者たちの発表や討論を上手くファシリテートする支援者の様子を直に見ることができる。その為、支援者をモデルとして、司会をする際にはどのように振る舞えば良いのかを見て学ぶことが可能であると共に、会を重ねていく中で支援者が一歩引き、参加者たちが司会役に挑戦するということもできる。

しかし、この発達障がい学生の当事者グループという形では、発達障がいの診断の無い学生は参加できないという制限がある。教育のユニバーサルデザイン環境を目指す上では、障がいの有無にかかわらず、誰でも希望すれば参加可能な機会を提供することが求められる。単純に、この当事者会の間口を一般学生にまで広げるといった形も考えられるが、当事者会には当事者同士だからこそ悩みを共有し合えるといった良さがある上、仮に募集をかけたとしても多くの学生の目に届かせるのは難しいという広報上の問題もある。その為、場合によっては、一般教養の選択科目という授業の形をとり、半期（クォーター制であれば2学期連続）で15回分、演習形式で必要となるコミュニケーションの知識・技術に関する学習・練習機会を提供する形が良いかもしれない。授業であれば、シラバスに記載される為、どの学生も目にする機会を持つことができる。ただし授業として行う場合には、複数の小グループ内で学生たちに発表や討論の練習をしてもらう際、授業担当の教員だけでは、全てのグループでファシリテーター役を担うことができない。不足するファシリテーター役には、後述するファシリテーターとして一定の養成講座等を受けた学生を、TAとして採用するといった方法が考えられる。

3 ファシリテーターの養成

授業において、障がいの為に学生ができることに限界がある場合には、教職員の配慮による環境調整が不可欠であり、その学生の特性や困り感を意識した工夫や配慮を行えば、学生にとって単位取得への距離はぐっと縮まることになる（高橋，2012）。グループ・ディスカッションやグループワーク等においては、支援者がファシリテーター役となり、必要に応じて適時配慮を行いながら司会進行をこなすことで、コミュニケーションが苦手な学生への配慮となり得る。例えば、授業担当の教員がファシリテーター役となり、自主的な発言のできない学生に発言を

促したり、不適切な話題が出た場合に適切な話題に転換したりすること等により、グループメンバー全員が参加できる充実したグループ学習になる可能性は高まる。しかし複数のグループで活動が行われる場合、授業担当の教職員が全てのグループでファシリテーターをこなすのは不可能である為、より多くのファシリテーター役が必要となる。

そのようなファシリテーター役に、障がい学生支援や、発達障がい児者への支援について学んだことのある学生を TA として採用することが、一つの案として挙げられる。例えば、アクセシビリティリーダー育成協議会の育成するアクセシビリティリーダーは、ファシリテーター役を担える学生の候補といえる。アクセシビリティとは、様々な対象に対する「アクセスのしやすさ」を意味し、文脈に応じて「利用しやすさ」「参加しやすさ」「近づきやすさ」等の意味で用いられる概念である。そしてアクセシビリティリーダーとは、多様性社会の様々な「アクセシビリティ」をリードする人材のことをいう（佐野（藤田）他，2009；山本・岡田・佐野（藤田）・吉原，2012；山本他，2014）。現在アクセシビリティリーダー育成協議会には、産学官の様々な団体が加盟しており、2016年7月現在、大学では大阪大学・大阪教育大学・岡山大学・関西学院大学・九州大学・鳥取大学・富山大学・広島大学・広島国際大学・広島文教女子大学・山口大学においてアクセシビリティリーダーの育成が進められている。

アクセシビリティリーダー資格は、1級取得と2級取得の教育課程が用意されている（山本他，2014）。まず2級取得には、(1)「オンライン・アクセシビリティ講座（導入編）」と(2)「オンライン・アクセシビリティ講座（基礎編）」という2講座を受講した上で、2級認定試験に合格する必要がある。1級取得には、2級受験に必要な(1)と(2)の2講座の受講、(3)30時間以上のアクセシビリティ支援活動の実施、(4)アクセシビリティに関するコーディネート能力を育む内容の演習授業の受講を経た上で、1級認定試験に合格する必要がある。これらの教育課程を経た学生は、障がい学生への支援をはじめ、多様なアクセシビリティ支援を推進する人材となることが期待されている。

アクセシビリティリーダーに限らず、多くの大学でピアサポーターや学生サポーター等、障がい学生への支援を行う学生は養成されている。しかしながら実際、そのような学生数は大学全体の学生数から

考えると極めて少数であり、演習形式を取り入れる多くの授業で TA として採用するには全く足りない現状にある。演習形式でのファシリテーター役としては、少なくとも発達障がいについての基礎知識や、コミュニケーション支援に関する知識を有しておく必要があるであろう。今後より多くの学生をファシリテーターとして確保する為には、ファシリテーターの養成講座を開催するなど、学生たちがファシリテーター役に必要な知識について学ぶ機会を積極的に作っていくことが求められる。

IV 授業内における支援

1 演習形式の授業における困難

演習形式の授業で ASD の学生は具体的にどのようなことで困るのかについては、これまで様々な文献で述べられている（岩田，2016；国立特別支援教育総合研究所，2007；日本学生支援機構，2015；高橋，2009，2012；など）。それらを参考に、ASD の特性と演習形式での具体的な困難さについての対応をまとめたものが、Table1 である。これらは ASD の学生によく見られる困難さではあるが、実際にはいずれの困難さも ASD の学生に限るものではなく、その他の学生にも見られ得るものである。その為、あらかじめ教員が、このような困難さを持つ学生が参加する可能性を考慮し、支援策について知っておくことは、多くの学生にとって有益なことといえる。

2 授業内における支援策の例

ASD の特性に応じた演習形式での困難さに対し、支援策としてよく挙げられるものについても Table1 にまとめた。様々な支援策が提案されているが、具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応に関する方法が主に挙げられる。

具体化・明確化については、まずディスカッションや議論でのルールに関するものが挙げられる（国立特別支援教育総合研究所，2007；日本学生支援機構，2015；高橋，2012）。ASD の学生は「暗黙のルールの把握」や「社会的に適切な行動についての理解」が苦手なことから、授業担当教員や他の学生を困惑させたり、気分を害してしまう場合がある（高橋，2012）。加えて、相手の考えや質問の意図をくみ取ることへの困難さから、適切な応答をできない場合もある（高橋，2009）。そのような学生にとっては、具体的にルールや意図を伝えられた方が、グループ作業に参加しやすくなる場合が多い。また ASD の学

Table 1. 演習形式の授業におけるASD学生の困難

ASD特性として見られる 苦手さ	演習形式でよく見られる困難	支援策の例
【対人関係上の苦手さ】 ●相手の気持ちや場の空気を読むことが難しい ●文脈や相手の表情、声の調子から言外の意味を読み取るのが難しい ●独特な言い回しをする ●一方的な会話になってしまう	相手の質問の意図をくみ取って求められた答えを述べることができない。	●ファシリテーター役が、質問の意図や、テーマの本質について言い換えるなどしながら、伝わりやすいよう説明する。 ●答えにくい場合には、無理に答えを求めない。 ●本質ではない質問でもOKとする。
	テーマの本質に関わる質問をすることができない。	
	議論の流れを無視して自分の関心のあることばかり質問してしまう。	議論のルールを定め、それを明確に伝える。 ・1人が質問できる回数（ディスカッションの間に3回までなど） ・1人が意見を言う時間数（1回の発言につき2分までなど）
	他の受講生が不愉快に感じるような質問をしてしまう。	・議論と関係の無い質問や話はしない。 ・他人（の意見）を否定するような言い方をしない。 ・誰かが話している時は、その人の話が話し終えてから、自分の意見を言う。 など
	他の人が話している途中で遮り、自分の意見を話してしまう。	
	自分の意見を一方的に言いすぎてしまう。	●事前に話し合うテーマについての内容を伝えておく、予習する中で発言する内容をある程度決めておくようにさせる。 ●文章でなら意見を表現できるのであれば、掲示板やメール、チャット等、オンラインでのディスカッションを取り入れる。
	自分の意見や感想を述べることができない。	
【曖昧な指示・質問への苦手さ】	自分からペアやグループを作ることができない。	教員がペアやグループを決める。
	他の学生の前で発表することができない。	●発表のみ教員と1対1で行う。 ●誰もいない場所で発表した内容を録画しておき、それを受講者に見せる。 ●発表内容をタイプし、PCやタブレットの読み上げ機能で発表する。
	知識はあったとしても、「あなたは どう思いますか？」といった漠然とした質問の時には答えにくい。	「AとBではどちらが良いと思いますか？」「Aの方がBより優れている理由について挙げてください」といった、より具体的な質問の仕方をする。
【聴覚情報への苦手さ（聴覚優位）】	作業や課題の指示に曖昧な部分があると、どうしたら良いか分からなくなる。	何をすれば良いのか、できるだけ具体的に伝える。内容をレジюмеに記載しておく。
	これから行う作業について、口頭での説明を聞いても理解できず、何をすれば良いのか分からなくなる。	グループ活動で行う作業内容の手順を、レジюмеに記載しておく。
【柔軟な対応への苦手さ】	ディスカッションで話し合っている内容が頭に入ってこず、話についていけなくなる。	模造紙やホワイトボードを用意しておく。発言が視覚情報として残るよう、発言のキーワードを記録しながらディスカッションする。
	討論中に急に話を振られると、頭が真っ白になり、答えられない。	●事前にグループ内で、意見を述べる順番を決めておく。 ●答えられない場合は、パスしても良いことにしておく。
【見通しの無い状況への不安・混乱】	グループ活動の中で、突然何らかの作業をするように指示をされても、適切に行動できない。	事前にグループ内で、行う作業の役割分担を明確にしておく。
	主に講義形式の授業において、突然グループ作業をするよう指示されると混乱してしまう。また、いつグループ作業が始まるのかと不安になり、授業に集中できなくなる。	●初回授業時に、15回全体の授業の進め方や流れについてのスケジュールを、具体的に伝える。 ●毎回の授業の開始時に、その日の授業の進め方や流れについてのスケジュールを、具体的に伝える。
【ざわつきへの苦手さ（聴覚過敏）】	グループ作業において、他のグループでの話し声等、周囲のざわざわした音が不快で耐えられない。	●グループでマイクを使うようにし、マイクの出力をスピーカーでなくヘッドホンで聞くようにすれば、聞くべき音を騒音から分離して聞くことができる。 ●どうしても耐えられない場合は、別室でのグループ作業を許可する。

生の中には、「あなたはどう思いますか」といった漠然とした質問には答えにくい人が多い為、「AとBではどちらが良いと思いますか?」「Aの方がBより優れている理由を挙げてください」といった、より具体的な質問をする方が、それらの学生の回答を促しやすい場合がある（日本学生支援機構，2015）。

コミュニケーションの苦手な学生が、グループ・ディスカッションで司会役を担当することになった場合、上手く司会進行をこなせず困るということも多い。そのような場合の支援として、高等学校でのアクティブラーニング型授業の実践を報告する西川（2016）が参考になる。西川（2016）では、司会係の役割や会話のテンプレートとして、「話し合いの「コツ」と「ルール」」というプリントが生徒に配布され、それに基づいてディスカッションをさせる様子が報告されている。このプリントには、司会係の進行や声掛けの仕方に加え、自分の意見がグループメンバーの意見と同じ時あるいは違う時、思っていない意見が聞けた時、よく分からなかった時、上手に言葉が出てこない時などの場面ごとに、大変具体的なルールや反応例がいくつも挙げられている。大学においても、必要な学生に、グループ・ディスカッションでの具体的なルールや反応例に関するテンプレートを配布することは有用な支援になると考えられる。

ASDの学生は、見通しの無い状況に不安を感じたり、見通しの無い状況で突然グループ課題をするよう指示をされると混乱してしまう場合がある。その特性への配慮として、初回授業時に全15回の授業を通した学習目標や、全15回の進め方や流れについてのスケジュールを伝えることが重要となる。毎回の授業開始時にも、その回の内容が全体の中でどのような位置づけにあるのかや、その回の授業の進め方や流れについてのスケジュールを明確にしておくこと、学生にとっては見通しを持って授業を受けられることとなる（国立特別支援教育総合研究所，2007）。さらに、事前に次回の討論内容について学生に伝えておくことで、学生はそれについての予習をあらかじめ行うことができる。その予習により、事前に発言・質問をする内容を決めておけるようにさせることも、見通しを持たせる支援の1つといえる（岩田，2016）。

ASDの人の特徴として、耳で聞いた情報よりも、目で見えた情報の方が頭に残りやすいという視覚優位が挙げられる（内山，2013）。そのような特徴を持つ学生にとっては、グループ活動で行う作業内容の手

順をレジュメに記載しておくことや、ディスカッションの際に模造紙やホワイトボードを用意しておき、発言者が発言のキーワードをそれらに記録しながら討論を進めるといった方法が有益な配慮となる（高橋，2016）。ただし、授業の受講生の中には、ASDの学生に限らず視覚優位の人もいれば、逆に聴覚情報の方が頭に残りやすい聴覚優位の人もいる。その為、ユニバーサルデザインの観点からは、口頭での情報伝達と、視覚的な情報伝達との両方を合わせて提供することが望まれる。

さらに、近年ではASDの特徴として、特定の感覚刺激に対して極端な過敏さや鈍感さを示す感覚異常の問題が注目されている（American Psychiatric Association，2013；内山，2013）。その中でも、聴覚の過敏性を有する学生にとっては、グループ活動を行う際に、他のグループでの話し声や他の学生が移動する音等、周囲のざわざわした音が不快で耐えられない場合がある。そのような学生への配慮としては、グループでマイクを使用し、マイクの出力をスピーカーでなくヘッドフォンで聞くようにして、聞くべき音を騒音から分離して聞くといった配慮が考えられる（高橋，2012）。また、聴覚過敏の学生がどうしてもざわつきへの不快さに耐えられない場合は、別室でのグループ作業を許可するといった配慮も考えられる。

3 代替課題への置き換え

ASDの学生の発表や討論がどうしてもうまくいかない際、授業担当教員の判断で、レポート等の代替課題に置き換えるという配慮が必要な場合もある（福田，2010；高橋，2009，2012，2016）。ただし、その置き換えを検討する際には、教育の本質や評価基準の変更にならないよう、注意する必要がある（高橋・高橋，2015）。各授業には、授業を通して学生が修得すべき内容があり、それを変更することはできない。しかし、修得するための手段や評価方法にあたる部分であれば、変更可能である（高橋，2016）。たとえば、ディスカッションを重視する演習形式の授業において、授業の目的が「ディスカッションのスキルを修得すること」であれば、ディスカッションを全くしないで単位認定することはできないであろう（高橋，2016；高橋・高橋，2015）。しかし修得すべき内容は別にあり、それを修得する手段としてディスカッションが用いられているだけという場合も多い。その場合には、学生がディスカッション以

外の代替方法で学び、その学修成果を示すことができれば、単位認定は可能となる（高橋，2016；高橋・高橋，2015）。

大学には多様な学生が在籍している。学生の中には、演習形式等を取り入れたアクティブラーニング型授業に取り組むことで学修成果が上がりやすいという者もいれば、従来通りの教員による一方向的な講義形式の授業の方が学びやすいという者、自分で文献を読んでレポートを書くことで学びを深めやすい者など、個々の学生により得意とする学び方は異なる。ユニバーサルデザインの観点からは、大学側は、学生に一つの学習方法で学ばせることに固執することなく、個々の学生ができるだけ自身の得意な方法で学べるよう、多様な学び方を提供する必要があると考えられる。その意味では、コミュニケーションが苦手な学生に、演習形式での学びを強制するのではなく、場合によってはその学生がより学びやすい代替課題での学びを許可することも必要なことといえる。

V まとめ

アクティブラーニングは元々、大学教育の学習方法の改善の議論から出てきた概念であるが（涌井，2016），近年では小学校から大学まで全ての学校段階において導入すべきものとして指摘されている（中央教育審議会，2015，2016）。その為、今後日本の学校教育全体において、ますますアクティブラーニングの実践は増加すると予測される。しかし一方で、アクティブラーニング型授業に参加することに、大きな負担感を感じている学生が多数存在することも示されており（近田・杉野，2015），アクティブラーニングの実践を増やせば単純に学生の学修効果が上がるというわけではないであろう。大学には多様な学生がおり、各自が得意・不得意とする学び方も多様である。特に、近年高等教育機関において飛躍的に増加していることが示されている ASD の学生をはじめ、コミュニケーションの苦手な学生にとっては、アクティブラーニング型授業がむしろ、学修への障壁となる可能性も十分にあり得る。

本稿では、特に演習形式を中心としたアクティブラーニング型授業への参加に困難を持つと考えられる ASD の学生や、それに準ずるコミュニケーションの苦手な学生を考慮した、大学教育のユニバーサルデザイン環境について、先行文献を概観しながら考察した。その中で、授業外における支援として、シ

ラバス記載の配慮、演習形式を練習する機会の提供、ファシリテーターの養成という 3 側面について述べると共に、授業内における支援として、具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応等について述べ、代替課題への置き換えについても言及した。

教育におけるユニバーサルデザインに言及する文献には、支援を三段階に分けて考えるものが多い（伊藤，2016；片岡，2015）。それらによると、まず第一段階の支援として、全ての生徒や学生を対象とし、予防的視点を含む幅広い支援を行うことが求められ、第二段階においては、より特性に応じた指導・支援、第三段階においてはより専門的な介入が求められる。教育におけるユニバーサルデザインは、この第一段階に相当する一次的な支援といえる（片岡，2015）。今後は国際化に伴い、留学生の大幅な増加が見込まれるなど、大学にはより多様な文化、言語、価値観、能力、年齢、学習スタイル等の違いを持つ学生が在籍することになると予測される。それら全ての学生に対する一次的な支援として、誰もが学びやすい教育環境を整備することは、大学にとっての責務といえよう。その為、今後大学においては、多くの学生にとっての有益な支援となり得るユニバーサルデザイン教育を意図した取り組みが不可欠なものになると考えられる。

参考・引用文献

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition : DSM-5*. Washington, D.C. : Amer Psychiatric Pub.
- （アメリカ精神医学会 高橋 三郎・大野 裕（監訳）（2014）. *DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル* 医学書院）
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2008). *Universal Design in Higher Education*. Cambridge : Harvard Education Press.
- Bowe, F (2000). *Universal Design in Education: Teaching Non-Traditional Students*. New York and London : Bergin & Garvey.
- CAST (2011). バーンズ亀山 静子・金子 晴恵（訳）*学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン Ver.2 UDL 情報センター Retrieved from [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%200_Japanese_final%20\(1\).pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%200_Japanese_final%20(1).pdf)* (2016 年 12 月 28 日)

- 近田 雅博・杉野 竜美 (2015). アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識—神戸大学での調査結果から— 大学教育研究, 23, 1-19.
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (本文 (1/2) 2016 年 12 月 28 日), http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (用語集 2016 年 12 月 28 日)
- 中央教育審議会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (2016 年 12 月 28 日)
- 中央教育審議会 (2016). 次期学習指導要領改訂等に向けたこれまでの審議のまとめについて 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf (2016 年 12 月 28 日)
- 福田 真也 (2010). Q&A 大学生のアスペルガー症候群 理解と支援を進めるためのガイドブック 明石書店
- 石川 勝博 (2015). アクティブ・ラーニング型授業と日本的コミュニケーション・スタイル 教育研究, 57, 13-22.
- 伊藤 良子 (2016). インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは? 東京学芸大学教職大学院年報, 4, 13-23.
- 岩田 淳子 (2016). 発達障害のある学生へのカウンセリング 高橋 知音 (編) 発達障害のある大学生への支援 (pp.20-29) 金子書房
- 片岡 美華 (2015). ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 66, 21-32.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2007). 発達障害のある学生支援ケースブック—支援の実際とポイント— ジアース教育新社
- 小貫 悟 (2016). アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザイン LD 研究, 25, 423-430.
- 小貫 悟・桂 聖著 (2014). 「授業のユニバーサルデザイン入門 どの子も楽しく『わかる・できる』授業のつくり方 東洋館出版
- 村田 淳 (2016). 大学での当事者グループの運営 高橋 知音 (編) 発達障害のある大学生への支援 (pp.52-61) 金子書房
- 日本学生支援機構 (2015). 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成 26 年度改定版) 日本学生支援機構
- 日本学生支援機構 (2016). 平成 27 年度 (2015 年度) 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書 日本学生支援機構 Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/choosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf (2016 年 12 月 28 日)
- 西谷 智子 (2016). 特別支援の視点を取り入れた高等学校における協同学習—多様な生徒のいるクラスでのアクティブ・ラーニングの実践— LD 研究, 25, 455-462.
- 佐野 (藤田) 眞理子・山本 幹雄・吉原 正治 (2009). 大学教育とアクセシビリティ教育環境のユニバーサルデザイン化の取組み 丸善
- 佐野 (藤田) 眞理子・吉原 正治 (2004). 高等教育のユニバーサルデザイン化—障害のある学生の自立と共存を指して 大学教育出版
- 高橋 知音 (2009). 学習指導のヒント 太田 正己・小谷 裕実 (編) 大学・高校の LD・AD/HD・高機能自閉症の支援のためのヒント集 あなたが明日からできること (pp.98-114) 黎明書房
- 高橋 知音 (2012). 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック 学研教育出版
- 高橋 知音 (2016). 合理的配慮の考え方 高橋 知音 (編) 発達障害のある大学生への支援 (pp.9-19) 金子書房
- 高橋 知音・高橋 美保 (2015). 発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か—エビデンスに基づいた配慮を実現するために— 教育心理学年報, 54, 227-235.
- 内山 登紀夫 (2013). ライブ講義 発達障害の診断と支援 岩崎学術出版社
- 涌井 恵 (2016). 発達障害教育分野におけるアクティブ・ラーニングへの期待と今後の課題 LD 研究, 25, 398-405.
- 山本 幹雄・岡田 菜穂子・佐野 (藤田) 眞理子・吉

- 原 正治 (2011). 大学における障害のある学生のための情報支援の方法とその課題—広島大学の事例— 総合保健科学, 27, 81-89.
- 山本 幹雄・岡田 菜穂子・佐野 (藤田) 眞理子・吉原 正治 (2012). 大学におけるアクセシビリティ支援のための実習受講者の動向 総合保健科学, 28, 61-69.
- 山本 幹雄・岡田 菜穂子・山崎 恵理・山本 陽子・中野 聡子・佐野 (藤田) 眞理子・吉原 正治 (2014). 大学におけるアクセシビリティ支援者の育成と人材活用—広島大学の事例から— 総合保健科学, 30, 75-82.
- 山下 京子 (2016). 発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング 幼児教育心理学科研究紀要, 2, 1-7.
- 吉田 仁美 (2008). 聴覚障害者支援からみた高等教育のユニバーサルデザイン—A 女子大学の聴覚障害学生と支援学生の相互関係を焦点に— 昭和女子大学女性文化研究所紀要, 35, 43-56.
- 座主 果林・打浪 (古賀) 文子 (2009). 高等教育のユニバーサルデザイン化における課題—奈良女子大学の聴覚障害学生へのインタビュー調査から— 人間文化研究科年報, 24, 115-126.

A Discussion of Universal Design for Learning for Active Learning in the University.

Shin HARADA *1, Kazunori EDAHIRO *1

The purpose of this study was to review the literature on support for students with developmental disorders in exercise-style classes, and to discuss universal design for learning for active learning in the University. Outside class, it will be necessary in the future to write up the syllabus more, to provide opportunities to practice exercise-style such as a presentation, a group discussion, group works, to cultivate student-facilitators. Inside class, the support methods for person with autism such as making rules explicit, a visual support, the support of hypersensitivity will be helpful to support the students with senses of weakness of communication with others.

Keywords : Active Learning , Universal Design for Learning , Support for Students with Developmental Disorders in Higher Education

*1 Institute for education and student services, Okayama University

【原 著】

小学校理科における授業改善の試み
—学習指導の課題と改善に向けての視点—

山崎 光洋

Challenges in Teaching Elementary School Science

Mitsuhiro YAMASAKI

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

小学校理科における授業改善の試み

ー学習指導の課題と改善に向けての視点ー

山崎 光洋^{※1}

次期学習指導要領の改訂に向けて，「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日 中央教育審議会）で，新しい教育の方向性が示された。今後，この中で求められた各教科等の特質に応じた学習活動の改善，単元等のまとまりを見通した学びの実現，各教科等における「見方・考え方」を軸とした授業改善の工夫などについての様々な提案がなされ，授業の改善・充実への取組が始まることが予想される。本稿では，小学校第6学年の指導内容「てこの規則性」を取り上げ，これまで提案してきた教材や活動内容が位置付けられた授業を中心に，教材や活動内容がどのように扱われ，授業がどのように展開されたかを振り返り，そこから見えた課題をこれからの理科の授業の在り方を踏まえて整理するとともに，授業改善の試みの視点として提案する。

キーワード：小学校理科，授業改善，観察・実験，教材，授業構成

※1 岡山大学教師教育開発センター

I はじめに

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日 中央教育審議会）で，「学習指導要領等改訂の基本的な方向性」と「各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性」が示された¹⁾。

「学習指導要領等改訂の基本的な方向性」では，新しい学習指導要領等の改善すべき事項として，次の6点の枠組みに沿った見直しが行われている。

- ①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）
- ③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施，学習・指導の改善・充実）
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）
- ⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

学習指導要領に基づいた日々の学習指導の面では，「何ができるようになるか」での教科等を学ぶ意義の明確化，「何を学ぶか」での知識の質や量の

重要性，「どのように学ぶか」での「主体的・対話的で深い学び」の実現を視点とした学びの質の向上，「何が身に付いたか」での「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理される観点別評価の影響が大きいことが想定される。

「各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性」では，「各教科・科目等の内容の見直し」の中で各教科・科目等の「現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた目標の在り方」と「具体的な改善事項」が示されている。

ここでは，「主体的・対話的で深い学び」の実現を前提として，各教科等の特質に応じた学習活動の改善，単元等のまとまりを見通した学びの実現，各教科等における「見方・考え方」を軸とした授業改善の工夫が求められている。これらは，これまで長く議論され続けてきたことであるが，今の時代の子供や教員の置かれた状況に応じ，実現可能なものとして検討される必要があることは確かだろう。

II 新しい学習指導要領と教育現場における小学校理科の課題

学習指導要領等の改定に向けては，「アクティブ・ラーニング」に注目が集まり，すでに「どのように学ぶか」については様々な提案がなされている。

「アクティブ・ラーニング」については、前述した答申の中で、各教科等の指導においてこれまで充実が図られてきた学習を「更に改善・充実させていくための視点であることに留意する必要がある」と述べられており、理科では「観察・実験を通じて課題を探究する学習」が例示されている。また、「今後は、特に高等学校において、義務教育までの成果を確実につなぎ、一人一人に育まれた力を更に発展・向上させることが求められる。」とも述べられている。したがって、小学校理科においては、必ずしも目新しい実践が求められているわけではなく、今回の改定を契機に、これまでの課題を踏まえて学習指導を改善・充実させていく必要があると考えられる。

ただ、「各教科・科目等の内容の見直し」の理科には、「小学校及び中学校においては、それぞれの発達の段階に応じて、学習過程の一部を省略したり統合的に取り扱ったりすることはあり得るものの、基本的には高等学校の例と同様の流れで学習過程を捉えることが必要である。」という記述があり、資質・能力の育成のために重視すべき小学校の学習過程等の例として、次のものが示されている。

（（ ）内は、高等学校）

- ①自然事象に対する気づき
- ②問題の見だし（課題の設定）
- ③予想・仮説の設定（仮説の設定）
- ④検証計画の立案
- ⑤観察・実験の実施
- ⑥結果の整理
- ⑦考察や結論の導出（考察・推論）

（⑧表現・伝達）

ここで危惧されるのは、これまでも指摘されてきた問題解決活動の形骸化である。「それぞれの発達の段階に応じて、学習過程の一部を省略したり統合的に取り扱ったりすることはあり得る」とされているものの、その判断は難しく、問題解決の過程を実施することに注力される傾向が見られた。

昭和 53 年に刊行された小学校指導書理科編（文部省）には²⁾、「低学年の活動は、自然の事物・現象を再現したり他の児童の行動を模倣したりすることから始まり、その過程は試行錯誤的であるが、繰り返し活動を工夫したり、試みたりする。中学年になると、活動が活発になり、その範囲が広がり、自然の事物・現象に対する働きかけは一層積極的になってくる。また、好奇心や探究心も旺（おう）盛

になり、事象に様々な働きかけを行い、自然に対する疑問も多く見いだすようになってくる。さらに、問題解決の活動を計画的、継続的に行い、集中して思考できるようになってくる。高学年では、自然の事物・現象についての経験も豊富になる。また、事実を基にして、直接観察できないものを推論したり、事象に与える条件を変えた場合の変化について予想したり、観察、実験の結果を論理的に整理してまとめたりすることができるようになる。」のように、児童の発達による活動傾向の違いが示されていた。これまでの学習指導要領は、それ以前の学習指導要領の考え方の上に改訂が重ねられているものの、それらについての解説が省かれているため、これまでの考え方や経緯を知らない世代の教員にとっては、理解しにくい部分があった。示された学習過程を、児童にとって最適な学習過程として扱うことができるよう、新しい学習指導要領ではどのような解説が示されるのか注目したい。

また、「主体的・対話的で深い学び」の実現を前提とした授業改善の軸として、各教科等に「見方・考え方」が示されている。現行の学習指導要領においても、理科ではその目標に「科学的な見方や考え方」が記述されているが、「全教科等を通して整理されたことを踏まえ、『理科の見方・考え方』を改めて検討することが必要である。」として、中学校の例として「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」が示されている。小学校理科の目標に「科学的な見方や考え方」が登場したのは平成元年の学習指導要領からであるが³⁾、それ以前の学習指導書理科編にも「科学的な見方、考え方、扱い方」は記述されていた⁴⁾⁵⁾。

かつては、「類」という見方、「定性的・定量的」な見方、「原因と結果」の見方など、自然の事物・現象を認識するための見方が数多く論じられていたが、今回の例示を見る限り、これらが整理されて理科の「見方・考え方」として示されるものと考えられる。

これらも、これまでの学習指導要領の変遷を知らない世代の教員にとっては、新鮮だが、やや難しく写るかもしれない。

Ⅲ 小学校理科における授業改善の試み

学習指導要領の改定は、現場の教員にとっても、日々実践している指導内容や指導方法を見直すよい機会となる。小学校理科の学習指導においては、これまで重視されてきたことを再確認するとともに、目の前の児童や教員の状況に応じた課題を明確にし、実現可能な授業の改善・充実に向けての工夫を模索していくことが望まれる。

筆者は、ここ数年指摘されている理科の学習指導に苦手意識をもつ小学校教員が、児童とともに楽しく理科の授業を進めることができるよう、実施に対する負担感が大きいとされる観察・実験を中心に、教材や活動内容の具体的な工夫について提案してきた。しかし、授業実践の場に立ち会ってみると、これらの教材や方法の工夫によって一定の改善は図られているものの、そのことによって新たな問題が見えてくる場合も多かった。

自然の事物・現象を対象とする理科では、それらの特性によって児童の興味・関心、疑問や問題、活動内容がある程度決まり、単元における学習活動が構成される。しかし、ここに指導内容を位置付けようとする、必ずしも全ての学習活動が児童の興味・関心、疑問や問題に沿って行えるとは限らない。意図的に単元を展開しようとする、どうしても児童にとっては無理が生じる場合がある。この無理を含めて児童の意識や理解の道筋を想定し、児童の学習過程を支援しなければ、どんなに工夫された教材や活動内容を用いても、効果的な学習指導を行うことはできない。授業実践の場に立ち会うことで見えた新たな問題は、この無理が生じる要因に対する十分な自覚がないまま、児童の意識や理解の道筋が想定され、単元が構成されていることに起因しているのではないかと考えられる。工夫された教材や活動内容であっても、そのような単元構成の中では十分に機能しない。答申の中で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて「単元等のまとまりを見通した学びの実現」が求められているが、その視点として例示された「主体的に学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、学びの深まりを作り出すために、子供が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるか」を判断するには、単元の意図的な展開によって児童の学びを困難にさせる要因を十分に検討し、それを踏まえた児童の意識や理解の道筋を想定した単元が構成されていることが重

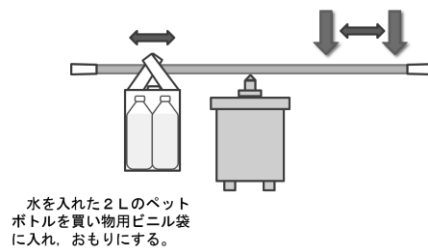
要だと考える。

本稿では、第6学年の「てこの規則性」の授業を取り上げ、これまで提案してきた教材や活動内容を位置付けた単元展開における児童の学びを困難にしている要因を指摘し、単元全体を見通した効果的な学習指導の実現に向けた改善について提案する。

1 「てこの規則性」で提案した教材と活動内容を位置付けた単元展開の例

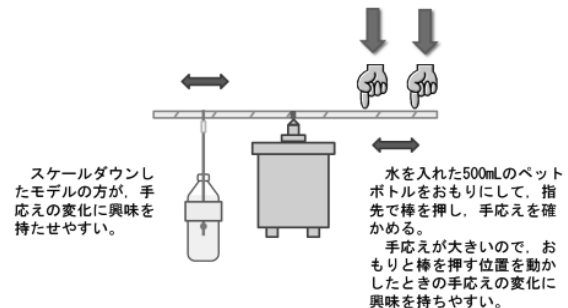
第一次 第1時

実用でこで重いものを持ち上げ、手応えの変化を体験する。

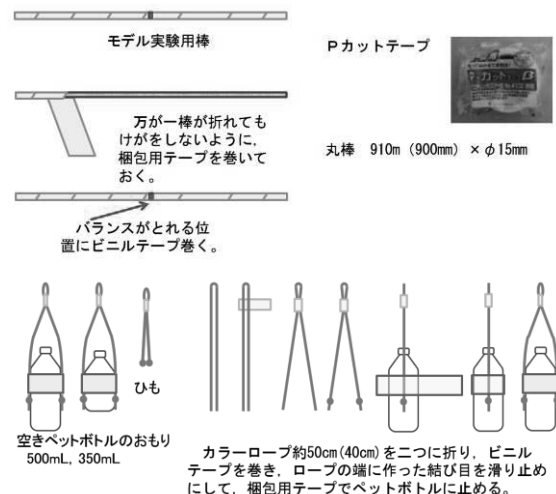


第一次 第2時

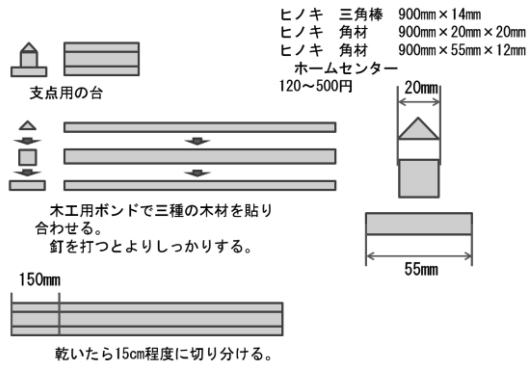
てこのモデルで、おもりを持ち上げたときの手応えの変化を体感し、力点と作用点の支点からの距離と加える力の大きさとの関係を調べる。



○使用した棒とおもり



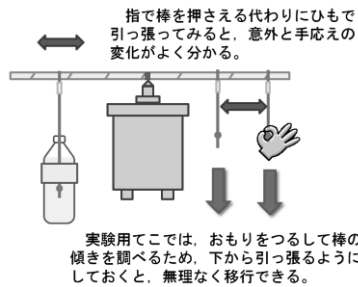
○使用した支点用の台



第一次 第3時

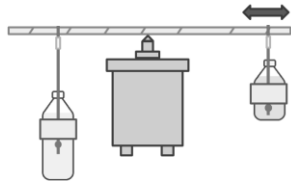
小さいおもりで、大きいおもりを持ち上げ、つりあわせる。

- (1) 力点にひもをかけて引っ張り、力点に加える力の変化を確認する。



- (2) 小さいおもりで、大きいおもりを持ち上げ、つりあわせる。

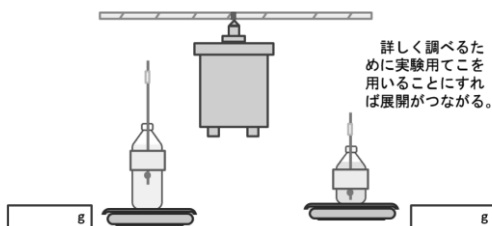
実際の重さより小さな力で500mLのペットボトルを持ち上げることができるなら、小さいペットボトルで棒を引っ張っても500mLのペットボトルを持ち上げることができるのではないかな。



大きなペットボトルと小さなペットボトルで、てこを傾ける働きを同じにしてつり合わせることができる。棒の傾きにに合わせて、おもりをどちらに動かせばよいかを十分に体得することができる。わずかに棒がしなるので、うまくすれば棒を水平につり合わせることができる。

- (3) おもりの重さをはかり、作用点と力点にかかる力の大きさの違いを調べる。

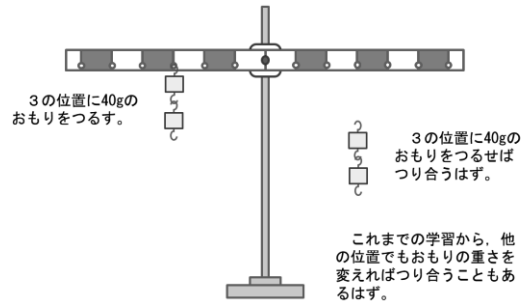
大きいペットボトルと小さいペットボトルでこを傾ける働きをつり合わせた後、それぞれも重さを量ることで重いおもりを軽いおもりで持ち上げることができることを実感することができる。



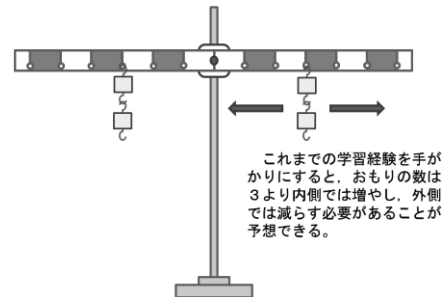
第二次 第1・2時

実験用でこで、てこが水平につり合うときのおもりの重さと位置を調べる。

- (1) 左右のうでに同じ重さのおもりをつるし、つり合うことを確かめる。

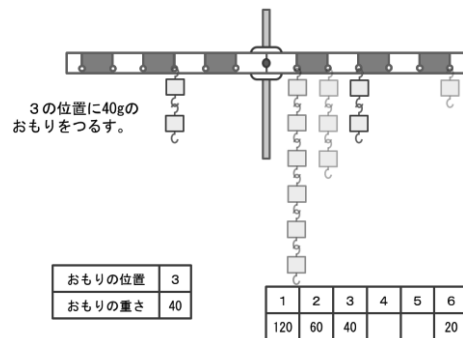


- (2) 力点側のおもりを動かして、うでの傾きを確かめる。

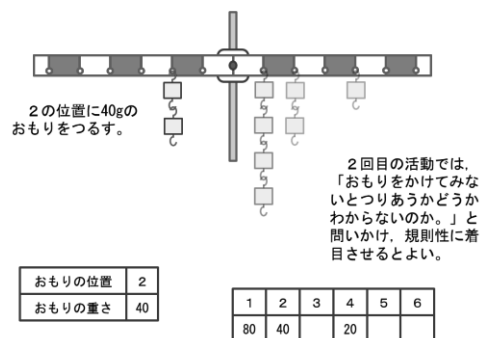


- (3) 左右のうでを傾けるはたらきが等しくなるおもりの位置と重さを調べる。

・作用点側の3の位置に40gつるした場合



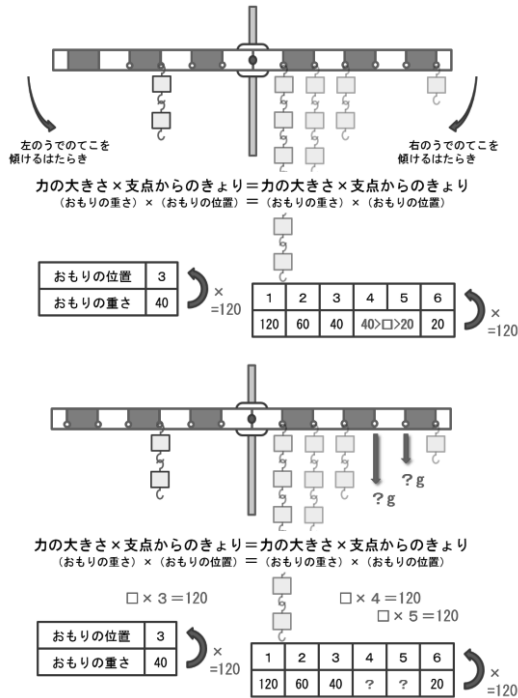
・作用点側の2の位置に40gつるした場合



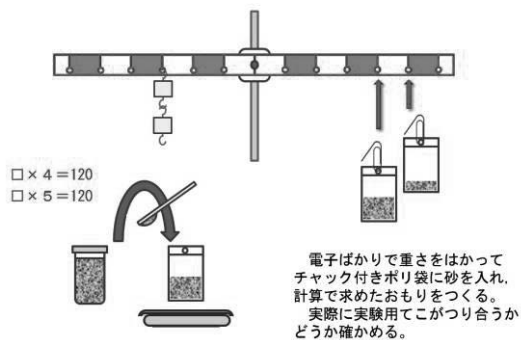
第二次 第3時

実験用てこのおもりではつり合わなかった位置に、作ったおもりをつるしてつり合わせる。

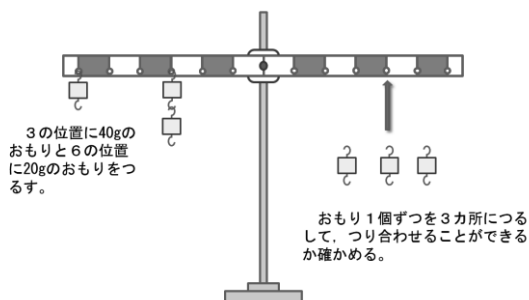
- (1) 実験用てこのおもりではつり合わなかった位置に、いくらの重さのおもりをつるせばつり合うか考える。



- (2) 力点側に作ったおもりをつるし、つり合うことを確かめる。



- (3) 複数の位置におもりをつるし、つりあわせる。



第三次 第1時

てんびんを利用して、物の重さをはかる。

第三次 第2時

てこを利用した道具を探し、その仕組みを調べる。

第三次 第3時

てこの仕組みやはたらきについてまとめる。

本単元展開の特徴の一つは、実用てこを使って重い物を持ち上げ、力点と作用点の支点からの距離と加える力の大きさとの関係調べる学習活動と、実験用てこを使って水平につり合うときのきまりを調べる学習活動を、サイズダウンしたてこのモデルを使用してつながりを持たせやすくしていることである。実用てこでは重い物を持ち上げたいという児童の欲求が強くなりすぎ、作用点や力点の支点からの距離とてこを傾けるはたらきの関係調べるという活動になりにくい。また、実用てこで物を持ち上げるという行為と実験用てこをつり合わせるという活動がつながりにくいと考えたからである。

もう一つの特徴は、見いだしたきまりを使っておもりを作り、実験用てこをつり合わせるという活動を位置付けていることである。実験用てこがつり合うときのきまりを見いだして関係式に表しても、その意味を十分に理解できていない児童が見られる。関係式を使って計算して求めた重さのおもりを作って、実際にてこがつり合うことを確かめることができれば、見いだしたきまりや関係式の有用性を感じとらせることができるとともに、関係式のもつ意味の確かな理解を図ることが期待できると考えたからである。

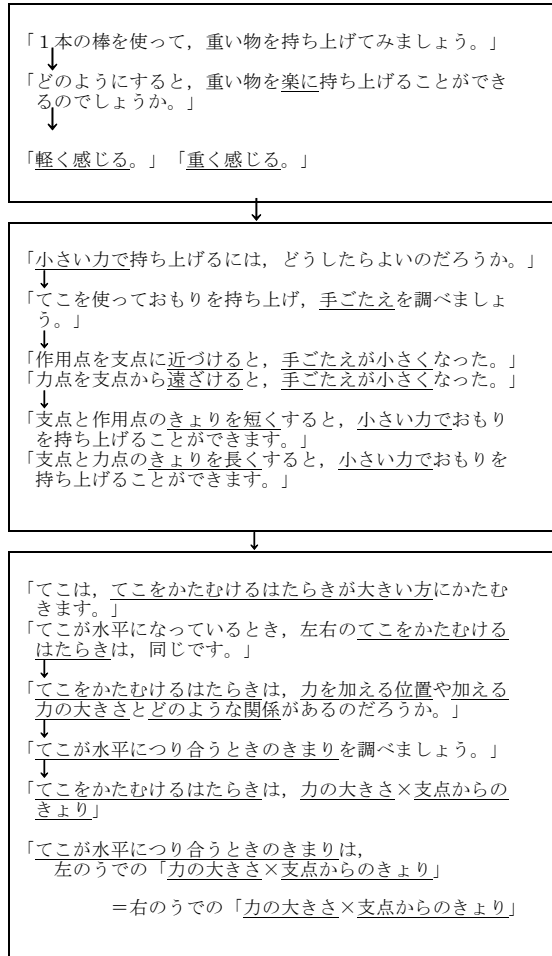
本単元については、平成14年から平成17年の4年間で10を超える授業実践の場に立ち会う機会があった。授業者によって単元展開や公開された場面は異なっていたが、提案した教材と活動内容を位置付けた実践を行った授業者からは、学習活動の容易さ、連続性やわかりやすさが高く評価された。しかし、教材や活動内容によって活動しやすく分かりやすい授業に工夫されていたとしても、参観する中で児童の学びを困難にしていると感じられる共通の課題がいくつか見られた。これらの課題を念頭に置いて、児童の意識や理解の道筋を想定した上で単元を構成したり、学習指導を行ったりすることができれば、単元全体を見通した効果的な学習指導の実現に向けた一層の改善が行えるはずである。

2 授業実践から見られた共通の課題と改善への手がかり

(1) 理解の道筋を意識した言語の使用

教科書では、単元の展開に沿って、現象や規則性を理解して表現していくことができるように、意図的に言葉が使い分けられている。

ある教科書で、てこの学習の探究の流れを構成している主な言葉を抜き出したものを下に示す。



探究の流れを追って言葉をたどっていくと、単元の導入では「軽く感じる」「重く感じる」という感じ方の違いで、重い物を「楽に」持ち上げると表現されているが、次の探求活動のはじまりでは、「楽に」持ち上げるが「小さい力」で持ち上げるに言い換えられ、問題（課題）として示されている。探求の対象は、重さの感じ方ではなく、加える力の大きさなのである。

一方、てこを使っておもりを持ち上げるときには、「小さい力で」持ち上がったかどうかは「手ごたえ」で調べることになっている。「手ごたえが小さく」なったという結果から「小さい力で」持ち上

げることができる」と結論付けられている。

さらに、てこが水平につり合うときのきまりを探究する段階では、「てこをかたむけるはたらき」がキーワードになっている。てこは、おもりの重さや加える力の大きさではなく、「てこをかたむけるはたらき」が大きい方に傾くと明確に示されているが、その違いが十分に理解されているかどうかは疑問である。おもりの重さや加える力の大きさは同じでも、おもりをつるす位置や力を加える位置によって傾きが変わることをしっかり押さえておく必要がある。例示した単元展開では、サイズダウンしたてこのモデルを使って、左右につるした重さの違うおもりの位置を調整して、てこを水平につり合わせる活動を位置付けている。左右につるしたおもりの重さ（加える力）が違っても「てこをかたむけるはたらき」を等しくできることや、おもりをつるす位置によって軽いおもりの方に傾むくことを活動を通してとらえることができるようにしている。

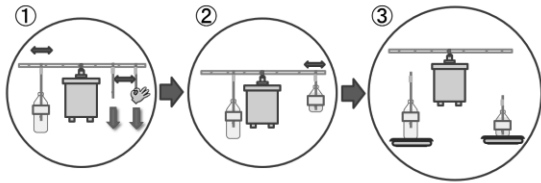
他にも、支点に「近づける」、支点から「遠ざける」という表現が、支点との「きよりを短く」「きよりを長く」と言い換えられており、最終的にてこが水平につり合うときのきまりを「力の大きさ」×「支点からのきまり」を使った言葉の式で表すための手順が踏まれていることがわかる。

このような言葉の使い分けは児童ではできないため、指導者が適切な場面で、言葉の違いによって何が変わるのかを説明した上で言い換える必要がある。理由もなく言葉が変わると、表現された内容が児童には複雑で理解できないものに写る。

立ち会った授業実践では、必要な言葉が使われなかったり、言葉を言い換える意図が伝わりにくかったりして、学習が十分に深まらない状況が見られた。せっかく児童の意識や考えの深まりを想定して単元を展開しているのに、曖昧な言葉の使用によって児童の理解が後退したり混乱したりしては不本意だろう。教科書等に示された言葉を参考にして、どの場面でどの言葉を使用するのか十分に吟味しておき、児童の理解を助け、深めることを意識した指導が行われることを期待したい。例示した単元展開では、実用でこと実験用でこをサイズダウンしたモデルでつないでいる。段階を踏まえた多様な活動を通して、「小さな力」「手ごたえ」「てこを傾けるはたらき」「力の大きさ」「支点からの距離」といった言葉を児童が無理なく使うことができるよう意図的に指導する必要がある。

(2) 単元全体を見通した活動の計画

例示した単元展開では、サイズダウンしたモデルを使って、作用点側に大きな（重い）おもりを、力点側に小さな（軽い）おもりをつるし、力点側のおもりの位置を調節して、てこを水平につり合わせる活動を位置付けている。



想定している活動の構成は、①から③である。

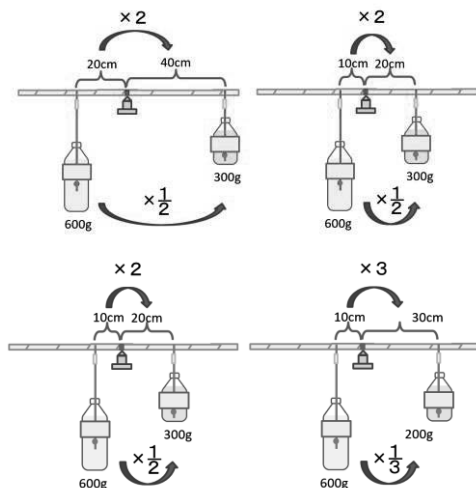
①棒にかけたひもを下に引っ張り、力点に力を加え、大きな（重い）おもりを小さな力で持ち上げることができるのなら、手でひもを引っ張る代わりに小さな（軽い）おもりをつるして、てこを水平につり合わせることができるか問い掛ける。

②力点側のおもりの位置を調節して、てこを水平につり合わせる。

③大きな（重い）おもりと小さな（軽い）おもりの重さを計量し、力点に加えた力がどれくらい小さいか確認する。

これらの活動を位置付けた意図は、つり合わせるという楽しい活動を通して、加える力をおもりの重さへと無理なく置き換え、力点の位置を変えたときに、力点に加える力がどのように変化するかを実験用てこで調べる活動へとつなぐことである。

公開された授業実践では、実験結果からつり合うときのきまりを導こうとしたり、重さの違いから予想される位置でつり合うかを検証したりする活動が設定されている場合がいくつか見られた。

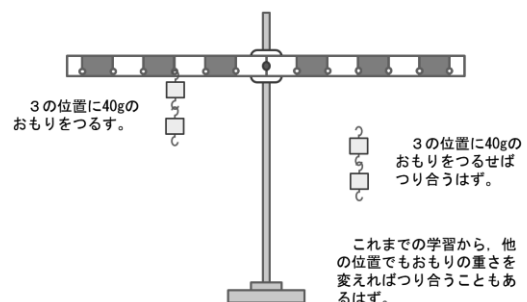


この場合、「おもりの重さが $1/2$ だから、力点と支点の距離は作用点と支点の距離の 2 倍になっている」とか、「おもりの重さが $1/3$ の場合は、力点と支点の距離を作用点と支点の距離の 3 倍にすればつり合うはずだ」という考えは、児童にとってそれほど困難なものではないように見える。実際の授業実践でも、これらの考えは児童から出された。児童にとって、てこが水平につり合うときの力を加える位置と加える力の大きさ（おもりの重さ）との関係は、「力点に加える力（おもりの重さ）が作用点に加える力（おもりの重さ）の $1/\bigcirc$ なら、作用点と支点との距離の \bigcirc 倍の距離の力点に力を加えれば（おもりをつるすと）、てこを水平につり合わせることができる」となり、てこ実験機を用いて関係を調べるという目的がもてなくなってしまう。仮に、てこ実験機を用いててこを水平につり合わせる活動をしたとしても、「加える力が $1/\bigcirc$ 倍なら力を加える位置は \bigcirc 倍になる」という考えで現象を見ようとするため、左右のてこの「力の大きさ」×「支点からのきまり」が等しいというきまりを導くことが困難になる。両者が同じことを表していることを理解できる児童は、それほど多くない。

単元全体を通して、力を加える位置と加える力の大きさとの関係に気付かせ、てこが水平につり合うときのきまりを見いださせる必要がある。どの活動でそれらに着目させ、考えさせるかによって、同じ学習活動で構成された単元展開であっても、児童に難しい印象を与えたり、位置付けた学習活動の面白さを阻害したりする場合がある。工夫した教材や活動内容の容易さは、必ずしも望ましい単元展開につながるとは限らない。単元全体を見通して活動を計画するよう留意したい。

(3) 児童の学習経験を踏まえた指導

例示した単元展開の第二次 第1・2時では、実験用てこを用いて、てこが水平につり合うときのおもりの重さと位置を調べる活動を位置付けている。



ここでは、サイズダウンしたモデルでの学習がらせるように、作用点側の3の位置に40gのおもりをつるした実験用てこで、力点側の同じ位置に同じ重さのおもりをつるしてつり合わせることから始めている。支点からの距離がそれより遠くなればおもりの重さは軽くなり、近くなれば重くなるという見通しが持てることを前提としている。

一方、教科書では、左のうでの6の位置に、10gのおもりをつるしたてこが使われている。

次の表は、この実験において、てこが水平につり合うときのおもりの位置とおもりの重さを表している。

※は「左のうで」

	※	右のうで					
おもりの位置	6	1	2	3	4	5	6
おもりの重さ(g)	10	60	30	20	×	×	10

	※	右のうで					
おもりの位置	6	1	2	3	4	5	6
おもりの重さ(g)	20	120	60	40	30	×	20

	※	右のうで					
おもりの位置	6	1	2	3	4	5	6
おもりの重さ(g)	30	180	90	60	×	×	30

ここで、この結果からきまりがないかと問われたら、どう答えたらよいだろうか。授業の中で児童は、次のようなことを、きまりとして発表した。

- ・右の腕のおもりの重さが、 $1/2$ 、 $1/3$ になっている。
- ・同じおもりの位置を縦にみると、2倍、3倍になっている。
- ・おもりの位置とおもりの重さは反比例している。

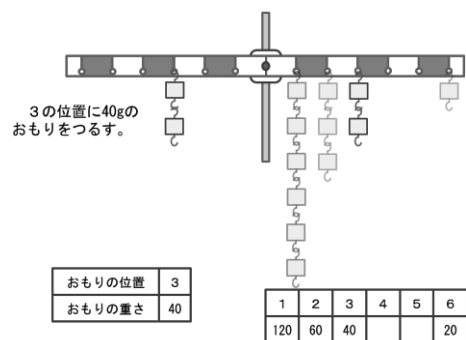
確かに表の数値だけを見れば、そうになっている。数の変化の規則性を見いだそうと一所懸命考えているのである。指導する側には、児童に言わせたいきまりがあるが、児童はそのきまりを知らない。そもそも、きまりを問われたということは、きまりがあることが前提である。表の中の数の並びを見て、その規則性を考えるという学習経験が児童にはある。算数である。参観したクラスの児童は、算数で反比例を学習して間がないということだった。確かに、学習指導要領解説理科編には、「てこ実験器を使って行った実験の結果について、支点からの距離とおもりの重さの関係を表などに整理することを通して、てこの規則性をとらえるようにする。その

際、算数科の反比例の学習と関連を図ることが考えられる。」と記述されている。しかし、ここで教師が求めているきまりとは、数の並びの規則性ではなく、水平につりあっているてこの左右のうでのおもりの重さと支点からの距離の関係である。この表を示して単にきまりがないかと問われたのだから、児童の算数での学習経験を考えれば、当然の結果である。左右の腕のおもりの重さと支点からの距離を比較して、その間に何か関係が見いだせないかを明確に問う必要があったと言える。

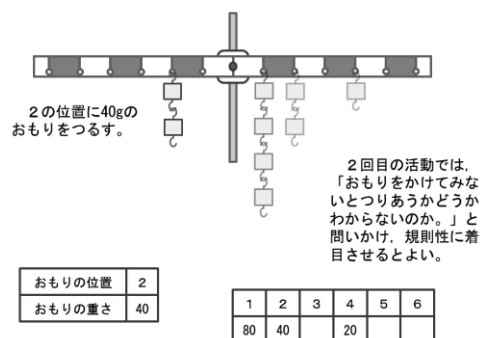
例示した単元展開では、左右のうでを傾けるはたらきが等しくなるおもりの位置と重さを調べる活動の中で、つりあっているてこの左右のおもりの位置と重さの積が一定になっていることに気付かせることを前提としている。複数の表を並べて考察させるのではなく、それぞれの場合の結果を表に記録しながら活動させ、活動の途中で「おもりをつるしてみないと、どれくらいのおもりの重さをつるせばよいか分らないか」と問いかけ、つりあうおもりの重さが予測できることを意識させ、活動の中できまりについて考えさせたい。

きまりに気付いた児童に、結果をまとめた表を使って話し合わせたり、説明させたりすることで、決まりに対する考えを明確にすることができる。

・作用点側の3の位置に40g つるした場合



・作用点側の2の位置に40g つるした場合



2回目の活動では、「おもりをかけてみないとつりあうかどうか分からないのか。」と問いかけ、規則性に着目させるとよい。

IV おわりに

学習指導は、1 時間毎の授業の積み重ねによって、その目的が達成される。そのため、1 時間毎の授業を楽しく分かりやすいものにする工夫や仕掛けに注目が集まりやすいのは当然と言えよう。理科では、教材や観察・実験の手法など、多くの時間と労力をかけて開発や工夫が行われている。しかし、授業が始まったときの児童の生き生きとした姿が、授業が後半に進むにつれて見られなくなることがある。教師が1 時間の授業の結果として求めているものと、児童がその1 時間に期待していたこととの間に差が生じ、その差が顕著になってくるからだろう。「観察・実験は楽しい」という児童は多い。では、楽しい観察・実験を行った理科の授業はどうだったのだろうか。

学習指導要領の改訂に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現を前提とした、各教科等の特質に応じた学習活動の改善、単元等のまとまりを見通した学びの実現、各教科等における「見方・考え方」を軸とした授業改善の工夫が求められている。本稿で課題として指摘したように、教材や活動内容を工夫したとしても、1 時間毎の授業のみに視点を当てていたのでは、本当の意味での授業の改善・充実にはつながらない。育成しようとしている「見方・考え方」、指導内容、教材や活動内容の特性などを基に、1 時間毎の授業の関係性・連続性を十分に吟味し、児童の意識や理解の道筋を踏まえた学びのストーリーをえがくことが重要である。その際、「単元等のまとまりを見通した学びの実現」の視点として例示された「学びの深まりを作り出すために、子供が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるか」は、教師の求めるものと児童が期待することとの差を埋めるための視点として必要になるだろう。主体的に生きる児童を育成することは極めて重要だが、必要以上に「主体的」にこだわった単元を構成すると、児童にとっては無理が生じて楽しい学習にならないし、教師にとっては実現可能なものにはならない。成長の過程にある児童に「任せる」べき場面と、いずれは「任せる」ことができる

ようにしっかりと教えておくべき場面もある。1 時間の授業のみに注目していたのでは、その判断はできない。

児童にとっても、楽しく充実した理科の授業となるよう、教材や活動内容については今後も工夫・改善を検討していきたいと考えている。しかし、授業実践の場に立ち会うと、児童の学習や教師の指導経験、児童や教師の置かれた状況・環境には違いがあり、形式的に同じ授業を目指しても、授業の改善・充実にはつながらないことは明らかである。それぞれの教師の「主体的・対話的で深い学び」に期待したい。

謝辞

本稿の執筆に当たっては、研修会として授業を公開していただいた先生方や、岡山 CST 養成プログラムで教材研究を一緒に行い、授業実践をしてくださった先生方から、貴重な報告や指摘をいただいた。一つの教材や活動内容について、実践を通して多様な角度から検討をしていただくことによって、教育現場に役立つ授業改善への手がかりが得られるものと考えている。心より御礼を申し上げたい。

参考・引用文献

- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016 年
- 2) 文部省「小学校指導書理科編」大日本図書、1978 年
- 3) 文部省「小学校学習指導要領」、1989 年
- 4) 文部省「小学校指導書理科編」東京書籍、1969 年
- 5) 文部省「小学校指導書理科編」大日本図書、1978 年
- 6) 山崎光洋「児童の見通しを支援する教材と学習活動の展開 ―小学校理科学習指導における課題―」岡山大学大学院教育学研究科研究集録第 146 号、2010 年
- 7) 山崎光洋「児童の予測と推論をうながす教材と活動構成の工夫」、岡山大学教師教育開発センター紀要第 2 号、2012 年

Challenges in Teaching Elementary School Science

Mitsuhiro YAMASAKI*1

Keywords : elementary school science, observation and experiment, instructional improvement, development of teaching materials, structure of activities

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

【原 著】

冬の気候と季節感の違いに注目した大学での学際的授業の開発
ドイツと日本列島付近とを比較して

加藤 内藏進 加藤 晴子 大谷 和男
濱木 達也 埴和 優一

Development of an interdisciplinary class for university students with attention to differences of the climate and
“seasonal feeling” in winter
Comparing between those around Germany and the Japan Islands

Kuranoshin KATO, Haruko KATO, Kazuo OTANI,
Tatsuya HAMAKI, Yuichi HAGA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

冬の気候と季節感の違いに注目した大学での学際的授業の開発

ドイツと日本列島付近とを比較して

加藤 内蔵進^{*1} 加藤 晴子^{*2} 大谷 和男^{*3} 濱木 達也^{*4} 埴和 優一^{*5}

中高緯度における季節サイクルの多様性や日々の変動に伴う季節の中の幅にも注目して、ドイツ付近での冬の追い出しの行事「ファスナハト」を題材に学際的授業を開発し、大学での教科横断的授業の中での実践結果を検討した。授業では、「ドイツではなぜ冬を追い出さずにはいられないのか」を気候データからイメージして、それを音楽で表現する活動（ファスナハトのオリジナル作品の創作）を行なった。ドイツの冬の厳しさは、平均気温が低いだけでなく、日々の変動が大きい中での極端な低温日の頻出にも特徴づけられていた。音楽での表現活動では、気候データの把握とファスナハトの行事の映像の視聴等により、その行事の存在の意義を考えることが出来た。更に、それらを踏まえた創作と演奏により、日本と比較したドイツ付近の季節の特徴や移り変わりの何に自分が注目しているのかを学生自身が再認識して、気候やそこに住む人々の感じ方を想像する機会となった。

キーワード：地学と音楽との連携、学際的気候教育、季節サイクルと季節感、ドイツと日本との気候比較、ESD

※1 岡山大学大学院教育学研究科理科教育講座

※2 岐阜聖徳学園大学教育学部音楽教室

※3 岡山大学大学院自然科学研究科博士研究員。現在、テレビセとうち株式会社

※4 岡山大学大学院教育学研究科理科教育コース大学院生。現在、岡山市教育委員会

※5 岡山大学大学院教育学研究科理科教育コース大学院生。現在、倉敷市立茶屋町小学校

I はじめに

気候環境は文化生成の重要な背景であり、芸術作品の受容を通じた文化理解教育において意識すべき点の一つでもある。気候環境に関連して、季節サイクルと季節感も重要な視点の一つとなる。一方、詳細な季節サイクルは、「極端現象も含めた日々の気象系やその変動の季節性」と「多彩な季節感が育む文化生成の重要な背景」の双方を深く捉えるための『共通基底』でもある。従って、基本場と日々・年々の変動をセットとして各地の季節サイクルや関連する季節感を比較気候学的に見直すこと、逆に、それをベースに上記それぞれに関する授業開発を試みる意義は大きい（加藤・三好他 2015）。

但し、中緯度共通のシステムとアジアモンスーン双方の影響を強く受ける東アジア域、ユーラシア大陸の西岸に位置するヨーロッパ等、一口に中高緯度地域の季節サイクルといっても多様性は大変大きい。そこに注目して本グループは、ドイツ語文化圏の季節サイクルや季節感（ユーラシア大陸の西岸）と東アジアとの比較、日本付近の短いステップで大きく変化する季節に注目した気候と季節感に関する学際

的吟味、及び、それらを教材とする学際的授業開発、等を行ってきた（加藤・加藤 2005, 2006, 2011, 2014；加藤他 2009；加藤他 2013；加藤他 2014；加藤・加藤他 2011；加藤・佐藤他 2011；加藤・加藤他 2015, 等）。なお、これらをベースとする学際的授業開発は、政治、経済、社会や環境保全のための技術等を直接扱うものではないが、種々のものの絡み合い・繋がり、多様性等をあらわに意識することが重要なので、まさに持続可能な社会づくりのための思考や価値観の涵養に繋がる ESD (Education for Sustainable Development) の授業開発へ大きく貢献しうると考える。

ところで、一般に、気象・気候システムは種々の時空間スケールのシステムから構成され（いわば、マルチスケールシステム）、それら異なるスケールのシステム間で複雑に種々の相互作用しながら、全体の現象は進行する。例えば、季節サイクルに関しても、気温や風などの季節平均値がゆっくりと季節とともに変化するだけでなく、そのような季節平均場をベースとして日々の変動をもたらす種々のシステムが生じる（平均的な場の季節進行やその中での

日々のシステムを特徴づける要素として、年々の変動や季節内変動も関わってくる)。従って、それぞれの季節の特徴を把握する際には、単に平均的な場の季節進行だけでなく、その中での日々や年々の変動、いわば、『幅を持つ季節』にも注目する必要がある。

一方、季節に関連した作品の受容や表現活動だけに限っても、同じ季節の背景の中での作者の感じ方の違いは、大変大きい筈である。また、表現活動の際にも、季節のどのような一端を強く感じているかという多様性は大きいであろう（その時の個人個人の固有な感情に加えて）。しかし、そのような感じ方や表現の際に、『『平均的な季節』という一律の背景の中での個人の差』だけでなく、それぞれの季節の中の上述のような『幅』等も、その多様性を生み出す重要なきっかけの一つになり得るのではないかと考える（加藤他（2014）、加藤・加藤他（2015）、加藤・加藤（2016）で注目したように）。逆に、加藤他（2014）も考察したように、『『幅を持つ季節』の中のどのような気象学的側面が感覚的に強調されたのか』という視点に注目することにより、種々の変動も重なった季節サイクルを、気象学的に詳細に吟味し直すための視点提供にも繋がりうる。

そこで本研究では、中高緯度地域における季節サイクルの多様性や、その中での『幅を持つ季節』にも注目して、ドイツ文化圏での冬の追い出しの行事「ファスナハト」（Fasnacht）を軸に、大学において学際的な授業を行った。授業では、ファスナハトに関連した気候を東アジアの季節サイクルと比較するとともに、「どうして、それほどまでして追い出さないといけない冬なのか？」を気候データからイメージして、それを音楽で表現する活動を行った。本論文では、これらの気候学的背景について述べるとともに、音楽での表現活動の結果から見えてきた点を報告する。

II 授業の概要

岡山大学教育学部集中講義「くらしと環境」は、教育学部生対象の、「教職に関する科目に準じる科目」の中の「教科横断的思考・表現法」に区分される専門科目である（担当：加藤(内)・赤木・宇野）。2016年度の授業は、8月23日～26日に実施された。講義の第1～3日目に、主に日本付近の気象・気候系やその季節サイクルに関して解説を行い、第4日目の第1～8限目（各60分）に加藤(晴)もゲストとして加わって、日本との比較の視点でみたドイツの冬を

テーマに学際的な授業を行った（第1表）。

なお、第1日目の第3～5時限目には、本学教育学研究科理科教育講座の宇野康司氏（専門：古地磁気学・地質学）との連携により、東アジアの大陸移動と日本の気候に関連して、ミニワークショップ形式で授業を行った。また、第4日目の音楽に関する活動の準備として、第2日目の午後に、ドイツ付近の気候に関する解説を行った。その解説は、第IV章に纏めたものを中心に行なった。

ところで、2016年度の授業での連携では、①身近でない気象・気候でも、その特徴をデータに基づいて具体的にイメージしてみる、②身近な現象のイメージを表現した後にデータを見直すことで、気象・気候の特徴への新たな気づきに繋げる、の2点も狙っていた。①の視点のみであれば、日本での冬から春への進行についてもデータで把握後に、表現活動を行なう方が望ましいと考える。しかし、②の視点は美術との連携においては大変重要なので、日本の冬から春への進行や初冬と早春との非対称性（加藤他2013；加藤他2014；加藤・加藤他2015）に関しては、第4日目午後の美術の制作活動の後で解説を行なった（音楽に関する表現活動の後）。第V章で述べる音楽に関する表現活動は、上記の制約下で行なわれた点にも注意が必要である。

第1表 第4日目の美術、音楽と連携した活動の概要（2016年8月26日）

時限	内容（括弧内は主担当者。ゲストを含む）
1	ヨーロッパの冬の気象・気候、季節サイクルに関する復習や補足（加藤(内)）、及び、ヨーロッパの冬の様子を描いた絵画の鑑賞（赤木）
2～4	ヨーロッパの冬をテーマとした音楽作品の鑑賞と、冬の追い出しの行事「ファスナハト」をもとにしたオリジナルの音楽作品の創作（加藤(晴)）
5～8	日本の「冬」と「早春」についての美術の制作活動：色紙での制作と学生による作品群の鑑賞や講評（赤木）、ヨーロッパとの比較の視点も交えた日本の当該季節の気象・気候の解説（加藤(内)）、及び、授業全体の総括（全員）

III ドイツの冬の追い出しの行事「ファスナハト」に関連した季節感

ドイツ語文化圏を中心に、古くから行われてきた伝統行事の一つに、厳しい冬を追い出して春・夏を迎えるために浮かれ騒ぐ「ファスナハト」（Fasnacht）

がある（植田・江波戸 1988；武田 1980）。本章では、「ファスナハト」に関連して、日本列島での「節分」とも比較しながら、授業で解説した内容の概要を中心に紹介する。

ファスナハトは、ドイツ、オーストリア、スイスで、復活祭を迎える前の寒さの底が感じられる時期に行われる（2月後半～3月初め頃）。ファスナハトでは、眠っている自然力や精霊を呼び覚ますために「普通ではないことを行う」のが一つの特徴である。行事内容の地域的多様性はかなり大きい。例えば、「鳴り響く音や声」、「魔女やデーモン等の様々な仮面、派手な衣装をまとうて、練り歩いたり飛び跳ねたり、踊ったりはやし立てたりする様子」等の異様さが挙げられる。また、「完全に春に転換させる」ことを願って、「冬を象徴するもの」を連れ去ったり、退治したりすることにより、「冬の退場を見届け」なければならないのである（以上、植田・江波戸（1988）、武田（1980）、Moser（1993）らの記載や映像、写真等に基づき、筆者らが纏めた）。

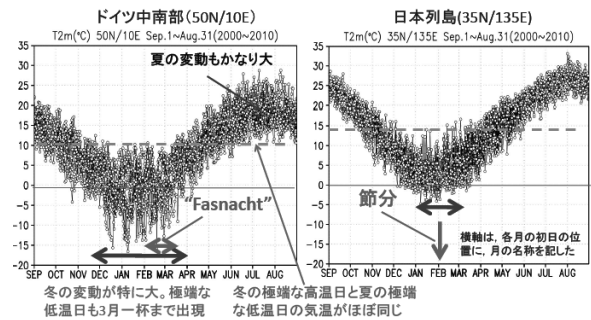
ところで、宮下（1982）によれば、「ドイツの季節は短い春と秋を除けば、冬と夏の2つ」、小塩（1982）によれば、「ドイツ語にはもともと夏と冬の二語はあったが、春と秋の二語はなかった。それらしい季節はあるのだけれども、・・・」というようなドイツでの季節観を紹介している。極端に言えば、ドイツの季節は基本的に夏と冬の二つであり、「春＝夏の始まり」という季節感でもある。

ドイツでは、“Winter Ade!”《冬さようなら》，“Nicht lange mehr ist Winter”《冬はもはや長くない》等、民謡でも、冬への決別を歌った歌は多い。また、「春・5月」の喜びも多く、多くの歌で歌われているが、単に寒さからの解放を歌うだけでなく、「夏へ移行した」、「冬との戦いで夏が勝利した」という感覚も、“Alles neu macht der Mai”《5月はすべてを新しくする》，“Trarira, der Sommer, der ist da!”《夏が来た》のような、ドイツの子どもの歌から垣間見られる。例えば、《夏が来た》の歌詞の3番には、“Der Sommer hat gewonnen, der Winter hat verloren.”（「夏が勝って、冬は消失した」）と歌われている（加藤・加藤 2011, 2014 も参照）。

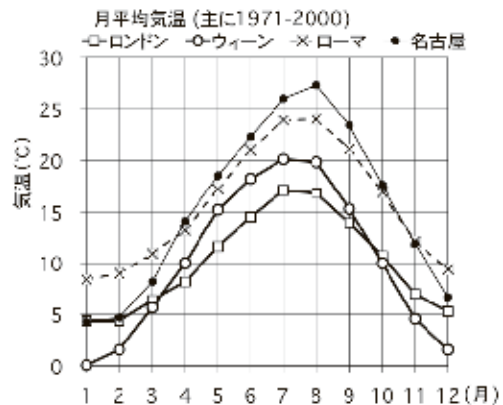
一方、日本列島付近の季節感に関しては、「季節の移ろい」自体への意識も大変強いことを高階（2008）は指摘しており、また加藤・加藤（2014）も、季節感が短期間の間に大きく変化するような多彩な季節サイクルに注目している。日本列島での「節分祭」

も、季節の変わり目に身体に入ってくる邪気を払い、一年の息災を願い、福を授かる行事である。しかし、ファスナハトでは、二つの季節の交代の一環として、「春（夏）の冬への勝利」を強く願う点が特徴と考えられる（いわば、「何としても冬を追い出したい」との願いが込められている）。

IV ドイツ付近の冬から春への気候の特徴（日本列島との比較の視点から）



第1図 日平均地上気温(T2m) (°C)の時系列を、2000/01～2010/11年について11年分重ねたもの。ドイツ中南部の50N/10E（左図）と日本列島付近の35N/135E（右図）について示す。ファスナハトや節分祭の行われる時期も大まかに示した。

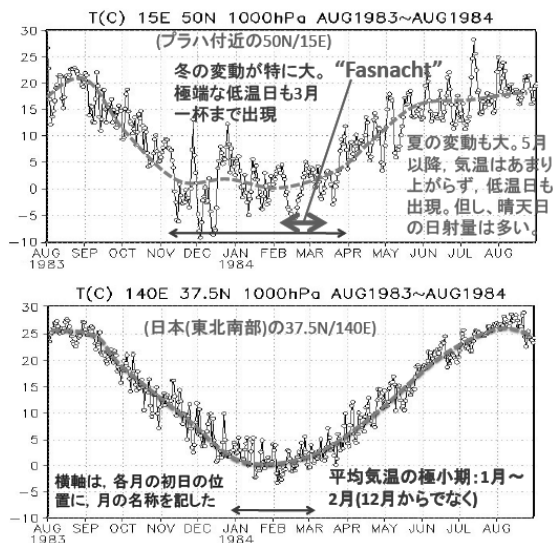


第2図 理科年表に基づく各地の気候学的な月平均気温の季節変化(°C)。ウィーン、名古屋は1971-2000年の平均。ロンドンは1971-1998年、ローマは1971-1991年の平均。

本章では、季節サイクルの中でみたドイツ付近の冬から春にかけての気候の特徴について、本グループによる解析結果から、授業で解説した概要を中心に述べる。なお、日々の気温の変動も含めた季節経過の詳細や、それらがどのような気象学的過程に関連したものは、別の論文として取り纏める予定で

あり、本論文の図には、授業等で使用するための書込みが入ったものを掲載した。大気場の解析には、主に NCEP/NCAR 再解析データ ($2.5^{\circ} \times 2.5^{\circ}$ 緯度経度格子点。Kalnay et al. 1996) を用いた。

第1図は、ドイツ中南部付近（50N/10E）と日本列島付近（35N/135E）における日平均地上気温（地上2m）の各年の時系列を、2000/01～2010/11年冬の11年分について重ねたものである。また第2図は、理科年表に基づく各地の気候学的な月平均気温の季節変化（℃）である（統計期間は図の説明を参照）。

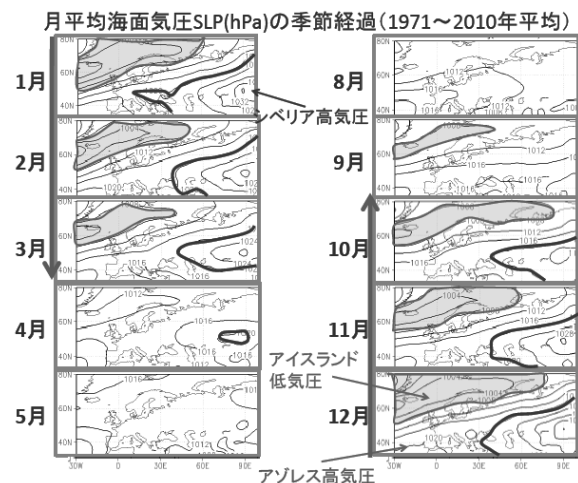


第 3 図 50N/15E (プラハ付近, 上段) と 37.5N/140E (日本付近: 東北南部, 下段) の日平均地上気温の時系列例 (°C)。1983 年 8 月～1984 年 8 月について示す。太い破線は, 半月から 1 ヶ月程度の周期での季節内変動や日々の短周期での変動を平滑化して, 季節経過の様子を見やすくするために, 手動で書き入れた (時系列からこのように複数の時間スケールの現象の絡み方を読み取る指導の一環として, アナログ的に人が移動平均を行ったことに対応)。図中に晴天時の日射量に関する書込みもあるが, それについては第 5 図に関する記述を参照。

ドイツ付近では、日本列島付近に比べて、年間を通して地上気温の日々の変動が大きく（季節内変動や年々変動も含む）、冬にはとりわけ大きい（第1図）。冬の平均気温は九州～関東より数℃ちょっと低いのみであるが（第2図）、日々の変動に伴って、日平均気温が -10°C ～ -15°C 程度の極端な低温日も時々出現していた。このような大きな日々の気温変動に伴って極端な低温日が出現しやすい期間は、12月初め頃～3月いっぱいまでと長かった。

また、ドイツ付近での日々の気温の大きな変動は、冬と比較した際の夏についての季節感の違いにも通じる。ドイツ付近では、日平均気温でみて極端な高温日と夏の極端な低温日がほぼ同じような気温であり（10℃強）、九州～関東に住む感覚では、「夏とはとても言い難いような状況」も現れることになる。なお、本稿では割愛するが、加藤・加藤（2005、2011、2014）で述べた内容に基づき、ドイツ付近の5月～夏の気候についても授業で紹介した。

さて、冬に関する日々の気温が大きく変動する期間は、第3図の1983/84年における日平均気温の時系列例も併せて参照すると、季節的な平均気温がほぼ「底」になる12月初め頃から3月前半頃までの期間とほぼ一致していることが分かる。従って、ファスナハトは、平均気温の「底」や大きな日々の変動に伴う極端な低温日の現れやすい季節が終わる1ヶ月程度前というタイミングに行われることになる。

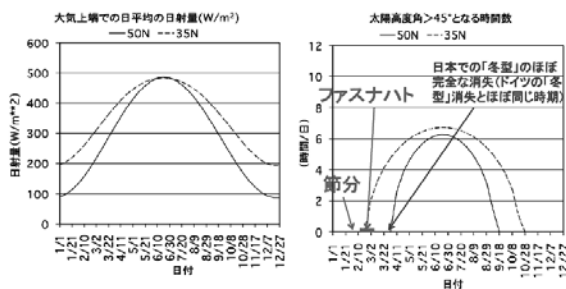


第4図 1971～2010年で平均した月平均海面気圧(SLP)の季節経過(hPa)。1008hPa以下の領域に、アイスランド低気圧の勢力範囲の目安として影をつけた。また、シベリア高気圧の勢力範囲の目安として、1020hPaの等圧線を太くぞった。

一方、日本付近では、平均気温が「底」になるのが遅く 1 月になってからであり、平均気温は節分の頃に最も低くなる点にも注意したい。また、口頭発表のみではあるが、松尾・加藤（2010）は、日本列島での真冬から春への進行の中で、2 月後半～3 月前半頃には、真冬と同等な低温日が頻出する一方、日本海北部へ東進する低気圧の前面での強い南風により気温が一時的に大きく上昇するイベントも時々挟まり、まさに、「春は名のための風の寒さや」で始まる

唱歌《早春賦》（詩：吉丸一昌，曲：中田 章）の季節感を思わせる特徴が見られることを指摘した。つまり、節分は、日本列島で平均気温がやっと下降を終えて上昇に転じるという春へのステップが始まる、まさに節目と考えてよい。

次に、気候学的な月平均の海面気圧（SLP）分布の季節経過を第4図に示す。ドイツ付近での極端な低温日の出現時期が終了する3月終わり頃は、月平均場のアイスランド低気圧の消滅にほぼ対応していた（冬にヨーロッパの北西方に伸びる低圧域の広がり季節経過を参照）。なお、シベリア高気圧もこの時期にほぼ消失することが分かる（加藤他(2009)等も参照）。また、別の論文として取り纏め予定なので詳細は割愛するが、季節内変動も含めたドイツ付近の日々の気温は、アイスランド低気圧との位置関係に対応して大きく変動していた（その南東縁の下層西風領域で相対的な高温）（加藤他（2016）の口頭発表の内容より、講義でも簡単に解説した）。



第5図 35N（破線。本州南岸付近）と50N（実線。ドイツ中南部付近）における大気上端での日平均日射量（ Wm^{-2} 。左図）（晴天日の日平均日射量の最大値に対応）と、太陽高度角が 45° 以上になる時間数（1日あたりの時間数。右図）。加藤・加藤（2005）より引用。10日毎に値を計算して作図した。

ところで、季節感は日射の強さ等にも大きく左右され得る。そこで、ドイツ付近の50Nと九州～関東付近の35Nにおける、大気上端に入射する日平均の日射量（いわば、晴天時に地面に到達し得る最大の日射量に対応）、及び、太陽高度が 45° よりも高い時間帯の時間数の季節変化を第5図に示す（加藤・加藤（2005）より引用）。後者が6時間/日の場合、晴天時には日差しが強い時間帯が午前9時頃から午後3時頃まで続くことに対応する。ファスナハトの頃には、まだドイツ付近で（50N）「強い日差し」と言えるような太陽高度には達していないが、日平均日射量は季節的に大きく増加を続けている時期にあ

たる（4月から5月初め頃にかけて、日中の日差しはかなり強まる）。一方、日本列島付近では、節分を過ぎて平均気温はやっと上昇を始めるが、「強い日差し」を受ける時間帯は既にその時期から現れ始め、4月初め頃には6時間/日程度まで増加する。

以上を纏めると、「春を迎える」背景にある気候と季節感は次のようになる。

- (a) 冬の『厳しさ』: ドイツの冬は日本に比べて日々の気温の変動が大変大きい。「厳しい冬」は、平均気温が低だけでなく極端な低温日の頻出を反映する。
- (b) ファスナハト: 長い「底」を持ち、極端な低温日も時々出現する冬が、「やっと間もなく終わりそう」という時期に行われる。→「本当に冬に終わって（追い出されて）欲しい！」という心情が込められる。
- (c) 節分: 冬の「底」となる時期で、節分後もしばらくは、平均気温は真冬と大差ない。しかし春への進行を示す具体的現象はステップを追って出現し、また日射も既にかなり強まり始めている。→「巡り来る節目としての春」を喜び迎える。

V 音楽に関する表現活動の内容と結果の分析

音楽の活動は、冬をテーマにした作品の鑑賞を通して、冬がどのように表現されているか、どのような冬が思い浮かぶのか自由にイメージする活動（以下、「活動1」と呼ぶ）、ドイツ文化圏で行われてきた季節の伝統的な行事ファスナハトを通してドイツの冬について考える活動（「活動2」）、自分たちの感覚をもとにオリジナル作品「ファスナハト」を作る活動（「活動3」）の3つを柱に実践を行った。各活動について概要を述べ、学生のワークシートの記述をもとに、どのように音楽の学習を進めたか、その成果を述べたい。なお、提出された30人分のワークシートを、分析に使用した（授業の際に、口頭で履修者からの了解を得た）。

1 活動1（冬をテーマにした音楽作品の鑑賞）

活動1では、冬をテーマにした作品を鑑賞し、自由に情景を思い浮かべる活動を行った。ワークシートには、どこの地域、いつ頃のどのような冬、あるいは冬の様子（情景、心情、等）を思いうかべたか、また、それが作品のどのような要素によるかを記述することとした。鑑賞した曲は、ワルトトイフェル作曲《スケーターズワルツ》とドビュッシー作曲《子供の領分》より《雪は踊っている》の2曲である。

《スケーターズワルツ》については、「氷が張るほ

ど寒い」「かなり冷え込んだ夜の次の晴れた朝」のように、ほぼ共通した寒い冬が挙げられ、寒さの程度について、情景のイメージを通して記述されていた。なお、時期についてはほとんど記述がなかった。一方、「寒くても人々は寒さを感じない」「寒がっていない」といった心情を推し量った記述もみられた。それらは、作品の明るさ、曲調によるといえよう。

《子供の領分》より〈雪は踊っている〉については、《スケーターズワルツ》に比べ、学生の捉え方、感じ方に違いがみられた。雪の降り方に関する記述が多く、例えば、「ひらひら舞う様子、時々風に吹かれたり、木の葉に当たったりする」「絶え間なく降る雪」といった穏やかな情景や、「激しくなったり、もとに戻ったり」「大きな雪と小さな雪が混ざりながら降っている」「穏やかだがこれからたくさん降りそうな雲行き」等、変化する様子を具体的にイメージしたものも多くみられた。曲調の移り変わり、大きさの変化等がイメージに繋がったという記述が注目される。

このように、鑑賞して自由にイメージする活動を通して、音楽のテーマとしても冬は様々に表現されていること、また音楽表現や感受は自由であることをあらためて知ることから、季節、気候の一面を捉えるきっかけを得たのではないだろうか。

2 活動2（伝統的な季節の行事にみる音や音に託されたことを考えるードイツ文化圏 ファスナハトについて）

活動2では、ドイツ文化圏で古くから冬を追い出す伝統的行事ファスナハトが行われてきたことを紹介し、その由来や目的、様相について、祭りが行われる時期にみられる気候の特性と絡めながら概説した。事例としてドイツのシュヴァーベン州ヴィルフリンゲン村、オーストリアのチロール地方ガッサライト村におけるファスナハトの映像の視聴を行った（それぞれ、植田・江波戸（1988）、及び、NHK エンタープライズ（2007）による映像を利用）。その後、第IV章で述べたような気候のデータを改めて参照しながら、ファスナハトという独特の行事が行われることについて、「なぜ冬を追い出すのか」「春が来るのをじっと待つだけではだめなのだろうか」「追い出さなければならない程の冬とは、どのような冬なのだろうか」等の点から各自の考えを求めた。ワークシートに記述された回答は、大きく4つの観点に整理される。①気候環境 (a)気温、(b)日射、(c)降

雪、②気候と日常生活との関わり、③心情、④その他。複数回答有り。

気候環境については、多くの学生が気温について述べており、冬の寒さの厳しさと長さを挙げている（回答数 21）。その中で、寒い長い冬という大枠だけでなく、「日々の気温の変動が大きく、極端な低温日も出現すること」「日本と比較すると、ドイツの方が、月平均気温が数度低い程度であるものの、冬の極端な高温日と夏の極端な低温日がほぼ同じであるほど、厳しい冬であること」「12月頃からファスナハトの時期まで、寒さの底が沈んでいること」等の気候特性に言及した回答がいくつかみられたことが注目される。また、日射について、日本と比べた冬の日照時間の短さが挙げられており（回答数 6）、積雪に関する記述もあった（回答数 2）。冬の寒さ厳しさ、長さのためにもたらされる生活への支障（例、「食料の確保の難しさ」）に言及する記述もみられた（回答数 7）。

ファスナハトの映像の視聴では見慣れない異様な光景や音、音楽に驚きを示したものの、気候データ等との突き合せを行うことにより行事の存在の意義について考えることができたといえる。例えば、「生死に関わるような厳しい冬を乗り越え、春に向けて希望がもてるようにする」「気持ちを春に向けたい」「気持ち的に春に勝ちたい」「冬がずっと続くように感じられ、追い出さないと春が来ないと思う」といった、そこに暮らす人々の心情と行事の意義に関わる記述が多く（回答数 20）、「長く耐え忍ぶからこそ、我々（日本に住む我々）よりも強く春を望むのではないか」「ドイツの春は短くすぐに終わってしまうため、早く冬を追い出して、少しでも長く春に居てもらうという心情になると思う。」等の、春の捉え方についての記述も注目される。

3 活動3（“ファスナハト”オリジナル作品の創作）

活動3では、活動1,2において鑑賞を通して「人々が季節に何を感じ、求め、表現しているのか」を追究した活動の発展として、自分もつ冬から春への感覚をもとにオリジナル作品の創作と発表を行った。

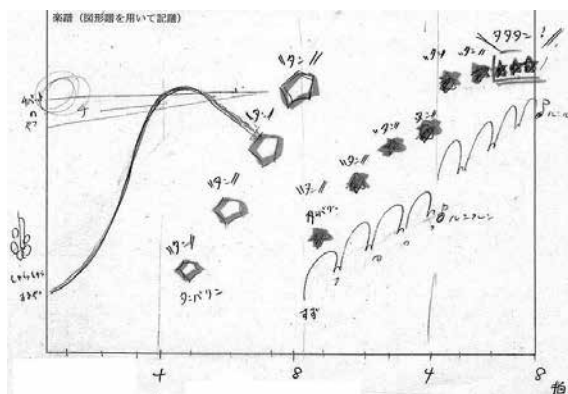
その結果、活動は、季節の移り変わりに自分が何に注目しているのかを学生自身が再認識すると共に、学生間でそれらを共有する機会ともなった。

受講生にとって、自分の思いやイメージを音で表現する活動は初めの体験であり、当初、戸惑う姿がみられた。しかし、扱いが容易な打楽器（チャフチ

ヤス、スプリングドラム、ティンシャ、トライアングル、タンブリン、鈴、ウッドブロック、その他、手、机等、身の回りにある音がでる任意のもの）を用いたこと、モートン・フェルドマンの発案による図形譜を用いたこと（加藤・赤木他（2014）、加藤・加藤他（2015）と同様に）、作品の創作は個人で行い、発表の際には必要に応じて何人かで演奏すること等により、全員が作品を作ることができた。

表現の意図が分かり易い作品が複数あった。作品（図形譜）を紹介し、作者による作品の解説も原文のまま示す。なお、作品のテーマ（タイトル）は、作品解説を基に筆者が付したものである。

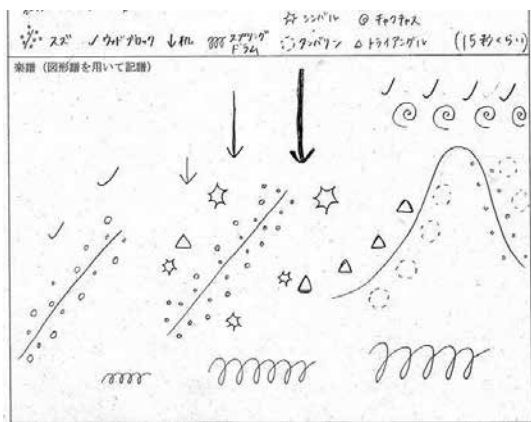
作品例1) テーマ：冬を送り出す



〈作者による作品解説〉

冬を追い出すというよりも、送り出す感じが好き。地元はあまり雪が降らず、寒いけれど美しさがある。「またね」の気持ちを込めた。後半を盛り上げたい。「また来てください、ありがとう。」

作品例2) テーマ：雪を溶かして春を呼ぶ

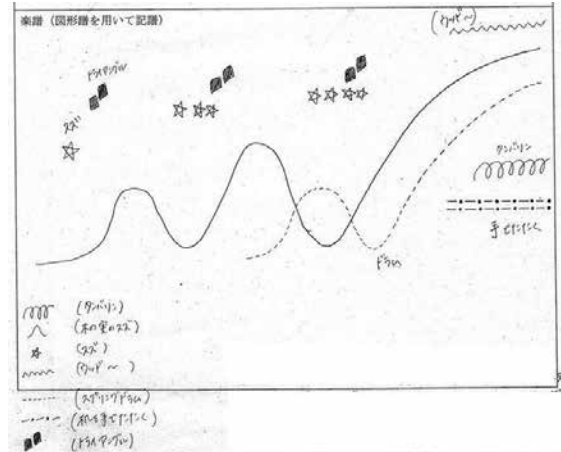


〈作者による作品解説〉

背景は暗くて重い冬で雪が降り続けているのをイメージした。空に残っている雪を全て降らせ、太陽

でその雪を溶かして春を呼ぶ様子を表現した。最後の部分は、賑やかに春がやってくるのを表している。

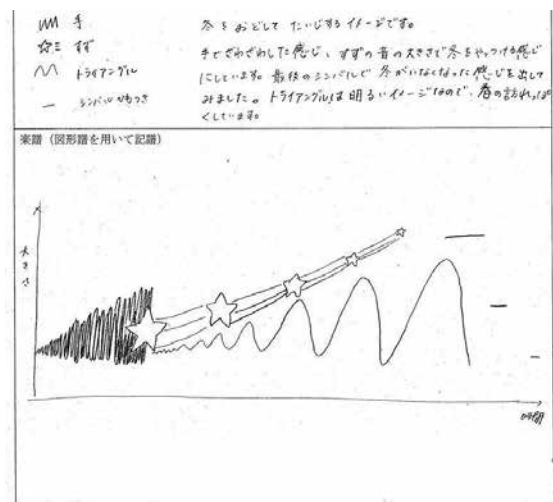
作品例3) (第3図) テーマ：厳しい冬を追い出す



〈作者による作品解説〉

最初は雪がチラチラ降っている様子をスズと木の実（チャフチャス）を用いて表していて、回数を重ねるごとにスズを増やし、木の実の大小（音の大きさの変化）もおおげにする。最後の方では、スプリングドラムや机を手で叩き、生死に関わる厳しい冬を追い出していく様子を表す。

作品例4) (第4図) テーマ：冬をおどして退治する



〈作者による作品解説〉

冬をおどして退治するイメージです。手でざわざわした感じ、スズの音の大きさに冬をやっつける感じにしている。最後のシンバルで冬がいなくなった感じを出してみた。トライアングルは、明るいイメージなので、春の訪れっぽくしている。

これらの作品にはそれぞれの特徴がみられる。以下に、各作品の着眼点や表現の特徴をかいつまんで述べる。作品例 1) では、「冬の送り出し」に作者ならではの感覚が表れ、それが表現に反映されている。作品例 2) では、冬の暗さと春の賑わいを対比的に表現し、作品例 3) では、徐々に冬が退いていく様子が音の大きさ、音色の組み合わせで表現されている。作品例 4) では、金属系の音色の使い方が面白い。シンバルの音で冬が去った様子を表す等、場面の特徴的な様子を音使いで表現しようとしている。

このような作品の表現からは、音を通した感覚的な学びを行った上で改めて気候データを読むことで、季節変化についての自分の感覚を通した新たな見方・捉え方が生じる可能性も、学習成果として読み取れる。

4. 気候教育の視点からの考察

理科教育において、身近な現象を足掛かりに理解を深めていくアプローチは確かに重要である。しかし、地学的に興味深く重要な現象が全て身近に見聞出来るものばかりではない。また、ESD に関連した異文化理解やその背景としての気候の理解の際に、「自分たちにとって身近でないものを、どういったら身近なものとして捉えられるか」という観点も不可欠となる。そのためには、例えば気候に関しては、身近な現象がデータとどう具体的に対応しているかを把握し、その視点を活かすことにより、直接には体験したことのない現象の特徴をデータから実感する訓練も必要になる。

本取り組みで、多くの学生にとっては必ずしも身近でないヨーロッパの気候を敢えて対象にしたのも、今述べた観点にも基づいている。つまり、活動 2 で行ったような、気候データからのイメージをもとに、「なぜ冬を追い出さないといけないのか」(なぜ、追い出さないといけないような厳しい、嫌な冬なのか)という考察や、活動 3 の創作で「表現したかったこと」を作品の解説という形で言葉にするという作業を通して、多くの学生にとって直接には体験していないヨーロッパの気候の特徴を、データから実感する機会にもなったのではと考えられる。

しかも、一部の学生は、寒い長い冬という大枠だけでなく、第 V 章の第 2 節で述べたワークシートへの記載例のように、「日々の気温の変動が大きく、極端な低温日も出現すること」や「12 月頃からファスナハットの時期まで、寒さの底が沈んでいること」の

ように、日々の気温の変動やそれに基づく詳細な季節進行をイメージ出来ていたと考えられる点は興味深い。今後は、より多くの学生がそのような視点を涵養出来るような工夫も更に検討したい。また、第 4 日目の第 1 限目後半にヨーロッパの冬の様子を描いた絵画作品の鑑賞も行ったが、それが気象データからの把握の深まりにどのように関係し得たかについての考察も、今後の課題と考える。

VI まとめ

本研究では、中高緯度地域における季節サイクルの多様性や、その中での『幅を持つ季節』にも注目して、ドイツ語文化圏で伝統的に行われている冬の追い出しの行事「ファスナハト」を軸に、学際的な授業へ向けた気候学的背景を検討するとともに、大学での授業実践結果を検討した。授業では、「どうして、それほどまでして追い出さないといけない冬なのか？」を気候データからイメージして、それを音楽で表現する活動(ファスナハトのオリジナル作品の創作)に焦点を当てた。

ファスナハトの背景にある気候に関して、ドイツの「厳しい冬」は、平均気温が低いことだけでなく、日本に比べて大きな日々の変動の中での極端な低温日の頻出を反映する。しかも、平均気温が「底」となる期間が日本よりも早く 12 月初め頃から始まり 3 月頃まで続く。ファスナハトは、このような極端な低温日も時々出現する冬が、「やっと間もなく終わろう」という時期に行われる。従って、「本当に冬に終わって(追い出されて)欲しい!」という心情が込められるのではと考えられる。

このような気候学的背景を踏まえて、「活動 1 : 冬をテーマにした音楽作品の鑑賞」、「活動 2 : ファスナハトにて音や音に託されたことを考える」、「活動 3 : “ファスナハト” オリジナル作品の創作」、の 3 つの学習活動を音楽と連携して行った。

活動 1 では、音楽のテーマとしても冬は様々な表現されていること、また音楽表現や感受の自由度の大きいことを改めて認識できたのではないかと考える。活動 2 では、ファスナハトについて、映像の視聴では見慣れない異様な光景や音、音楽に驚きを示したものの、気候データ等との突き合せを行うことにより行事の存在の意義について考えることが出来た。活動 3 での創作と演奏により、季節の移り変わりの何に自分が注目しているのかを学生自身が再認識すると共に、学生間でそれらを共有する機会とも

なった。また、学生の作品の表現からは、音を通して感覚的な学びの後で改めて気候データを読むことで、季節変化についての自分の感覚を通した新たな見方、捉え方が生じる可能性も読み取れた。

なお、第V章の第4節で考察したように、一部の学生は活動2のワークシート回答で、日々の変動の中で生じる極端な低温日の頻出や日本に比べて真冬の気温の「底」が長い等、ドイツと日本の気候の踏み込んだ違いにも言及していた。しかし、日本の冬と比較してドイツ付近の冬の厳しさがどのように違うのか、また、その中で人々の感じ方がどのように違うのか、更に、それをもとにファスナハトを行なう人々の冬に対する気持ちに対して、日本に住む我々がどのように実感・共感できたのか、等をより多くの学生が踏み込んで理解・実感出来るような更なるアプローチが必要であろう。

謝辞

本研究は、科研費（基盤研究(C)）「歌の生成や表現と自然環境との関わりからみる文化理解のための学際的学習の指導法開発」（H26～28年度、代表者：加藤晴子、課題番号：26381234）の補助を一部受けて実施されたものである。

参考・引用文献

Kalnay, E., and co-authors: The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. Bull. Amer. Meteor. Soc., 77, 437-471, 1996.

加藤晴子・加藤内蔵進：ドイツにおける春の気候的位置づけと古典派、ロマン派歌曲にみられる春の表現について—教科をこえた学習に向けて—。岡山大学教育実践総合センター紀要，5，43-56，2005。

加藤晴子・加藤内蔵進：日本の春の季節進行と童謡・唱歌，芸術歌曲にみられる春の表現—気象と音楽の総合的な学習の開発に向けて—。岡山大学教育実践総合センター紀要，6，39-54，2006。

加藤晴子・加藤内蔵進：春を歌ったドイツ民謡に見る人々の季節感—詩とその背景にある気候との関わりからの視点から—。岐阜聖徳学園大学紀要，50，77-92，2011。

加藤晴子・加藤内蔵進：『気候と音楽—日本やドイツの春と歌—』。協同出版社，全168頁，2014。

加藤晴子・加藤内蔵進：音楽表現と気候との関わり

を意識した学際的学習の試み—季節の移り変わりに注目して—。岐阜聖徳学園大学紀要，55，1-17，2016。

加藤内蔵進・赤木里香子・加藤晴子・埴和優一：冬を挟む日本の季節進行の非対称性と季節感に関する学際的授業（音楽や美術と連携した表現活動を通して）。環境制御，36，9-19，2014。

加藤内蔵進・加藤晴子・赤木里香子：日本の気候系を軸とする教育学部生への教科横断的授業について（「くらしと環境」における多彩な季節感を接点とした取り組み）。岡山大学教師教育開発センター紀要，1，9-27，2011。

加藤内蔵進・加藤晴子・濱木達也・大谷和男：ドイツと日本の冬から春への季節進行と季節感に関する学際的比較（「ファスナハト」と「節分」に注目して）。2016年度地域地理科学学会大会（口頭発表），講演番号1，2016。

加藤内蔵進・加藤晴子・逸見学伸：日本の春の季節進行と季節感を切り口とする気象と音楽との連携（小学校での授業実践）。天気，56，203-216，2009。

加藤内蔵進・加藤晴子・赤木里香子・稲田佳彦：音と色との関わりを意識した季節感の比較表現に関する学際的授業（冬を挟む日本の季節進行の非対称性に注目して）。環境制御，37，16-26，2015。

加藤内蔵進・加藤晴子・佐藤紗里・山田悠海・赤木里香子・大谷和男：冬を挟む日本の季節進行の非対称性（気候環境と季節感を軸とする学際的授業開発の視点から）。環境制御，35，23-30，2013。

加藤内蔵進・三好正直・瀧川優実・加藤晴子・佐藤紗里・埴和優一・大谷和男：『多彩な季節サイクルの中での日々の気象』を捉えるリテラシー育成に向けて。『生きる力を育む学校防災Ⅲ』（学校防災研究プロジェクトチーム 編著（代表：村田 守），全296頁），協同出版，164-185，2015。

加藤内蔵進・佐藤紗里・加藤晴子・赤木里香子・末石範子・森泰三・入江泉：多彩な季節感を育む日本の気候環境に関する学際的授業の取り組み（秋から冬への遷移期に注目して）。環境制御，33，20-34，2011。

松尾健一・加藤内蔵進：日本付近の早春に見られる季節遷移期の特徴（日々の気温変動と総観場に注目して）。2010年関西支部例会要旨集（日本気象学会関西支部），121，21-24，2010。

宮下啓三：森と山とメルヘンと - 自然・伝説・詩情

- 。『ドイツ文学の基底 - 思弁と心情のおりなす世界 - 』西尾幹二編, 有斐閣選書, 90-122, 1982。
- Moser, D. R.: Vom Scheibenschlagen in der “alten Fasnacht” vom Fischessen am Aschermittwoch und von anderen Fastenbräuchen. “Bräuche und Feste im christlichen Jahreslauf”, Edition Kaleidoskop, 151-164, 1993.
- 小塩 節: 現代ドイツの教会と家庭生活 - 成熟社会における日常生活 -。『ドイツ文学の基底 - 思弁と心情のおりなす世界 - 』西尾幹二編, 有斐閣選書, 124-157, 1982。
- 高階秀爾: 移ろいの美学-四季と日本人の美意識-。日本の美IV『日本の四季 春／夏』(美術年鑑社), 11 - 23, 2008。
- 武田昭: 『教会暦によるドイツ民謡』, 東洋出版, 全 363 頁, 1980。
- 植田重雄・江波戸昭: 『音と映像による世界民族音楽 体系 解説書 II 』。日本ビクター社 (本解説書の pp.219-220, 及び, 本体系の映像を参照), 1988。

Title: Development of an interdisciplinary class for university students with attention to differences of the climate and “seasonal feeling” in winter

Subtitle: Comparing between those around Germany and the Japan Islands

Kuranoshin KATO*1, Haruko KATO*2, Kazuo OTANI*4, Tatsuya HAMAKI*4, Yuichi HAGA*5

(Abstract) An interdisciplinary class for university students on the climate in winter around Germany and the traditional event “Fasnacht” for driving winter away was developed, with attention to the variety of seasonal cycles from region to region in middle latitudes. According to the climatological analyses, the “severe winter feeling” around Germany seems to be associated greatly with the intermittent appearance of the extremely cold days as the very large day-to-day variations rather than with the mean lower temperature. In this joint activity, students firstly tried to understand or imagine why the people there can’t help driving the winter away, based on the climate data. After such consideration, each student composed a music work which expresses such “seasonal feeling” about the “Fasnacht” with use of the various small percussion instruments. The students seemed to have an opportunity for realizing the climate in foreign regions and the “seasonal feeling” there, through the composition and performance of the music works in such processes.

Keywords: Joint activity of earth science with music, Interdisciplinary climate education, Seasonal cycle and “seasonal feeling”, Comparison of climate between Germany and Japan, ESD

*1 Graduate School of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Gufu Shotoku Gakuen University

*3 Graduate School of Natural Science and Technology, Okayama University (Present affiliation: TV Setouchi Broadcasting Co., LTD.)

*4 Graduate School of Education, Okayama University (Present affiliation: Board of Education, Okayama-city)

*5 Graduate School of Education, Okayama University (Present affiliation: Chayamachi Primary School)

【原 著】

ICT を活用した模擬保健指導における能動的学修の取り組み
—実践的指導力の育成をめざした授業の開発と改善—

加納 亜紀 高橋 香代 上村 弘子 棟方 百熊

Active Learning Approach in Simulated Health Guidance Utilizing ICT
— Class Development and Improvement to Cultivate Practical Learning Instruction Abilities —

Aki KANO, Kayo TAKAHASHI, Hiroko KAMIMURA, Hokuma MUNAKATA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

ICT を活用した模擬保健指導における能動的学修の取り組み

—実践的指導力の育成をめざした授業の開発と改善—

加納 亜紀^{*1} 高橋 香代^{*2} 上村 弘子^{*3} 棟方 百熊^{*3}

養護教諭の職務の重要な柱である保健指導の実践的指導力を育成するために、養成段階においても能動的学修を推進する必要がある。そこで教職科目「教育方法論」において、ICT を活用した能動的学修として模擬保健指導に取り組んだ。授業では、子どもの実態や健康課題に基づいて指導案を作成し保健指導の設計・実施・評価を一連の流れとしたグループ活動を展開した。平成25年度から平成27年度の3年間の授業開発・改善の結果、「非常に到達目標を達成できた」とする学生は、平成25年度の18.2%から平成27年度は26.7%に増加した。「授業目標や内容が非常に理解できた」のは31.8%から60%、「教材が授業内容の理解や自宅学習に非常に役立った」のは40.9%から60%、2時間以上予習や課題にかける学生も18.2%から40%に増加した。保健指導の実践的指導力を育成し効果的な授業を可能とするためには、模擬保健指導をICTを活用した能動的学修にすることは有効といえる。

キーワード：養護教諭，保健指導，能動的学修，ICT活用，経年比較

※1 聖泉大学看護学部

※2 ぐらしき作陽大学子ども教育学部

※3 岡山大学大学院教育学研究科

1 はじめに

1 教師教育に求められるアクティブラーニングへの転換

グローバル化や情報化の進展，少子高齢化など社会の急激な変化は，我が国の教育の在り方に変革を起している。予測困難なこれからの時代をより良く生きるためには，生涯にわたって学び続ける力，主体的に考える力を持った人材の育成が必要とされ，初等教育，中等教育，高等教育それぞれの発達段階や教育段階において有効な教育プログラムの構築や教育方法の質的な転換が求められている（中央教育審議会2012）。

特に教師教育においては，学士課程教育の質の保証というばかりでなく，次世代の育成を担う教師の質の保証という観点からも，これらは喫緊の課題であり，最小限必要な資質能力として実践的指導力を育成することは不可避なミッションとなっている。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から，学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブラーニング）への転換が必要とされている（中央教育審議会2015）。

2 養護教諭が行う保健教育への期待の高まりと求

められる実践的指導力の育成

社会の変化とともに学童期の子どもの健康課題の複雑化・多様化が進む現在では，養護教諭が行う保健教育への期待が急速に高まっている。1998年に兼職発令による保健の教科担当が可能になった（文部科学省1998）のを皮切りに，2008年には養護教諭の有する専門性をより保健教育に活用することが求められ（中央教育審議会2008），2009年には学校保健安全法に養護教諭を中心に行う個別の保健指導を明確に規定する条文が新たに設けられた。なお，保健教育は教科として行われる保健学習と子どもの実態に応じて特別活動を中心に行われる保健指導とを合わせたもので，心身ともに健康な子どもの育成を期して教育活動全体で行われるものである。

養護教諭は，これまで救急処置等の保健管理に伴い個別指導を中心に保健指導を担ってきたが，子どもの健康課題に対応する学校保健の中核的な役割として，現在では保健教育全体へのより積極的な参画が要請されるようになってきている。

以上から，今後ますます求められる保健教育の実践的指導力を育成するためには，アクティブラーニング型授業の開発を行うことが必要といえる。そこで，教職科目「教育方法論」において，ICTを活用

表 1. 授業の概要

科目名	教育方法論		
免許法上の位置づけ	教職に関する科目「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）」		
対 象	看護学部で教職課程を選択した学生		
開講時期	2年生 後期		
履修人数	平成25年度 23名	平成26年度 21名	平成27年度 15名

した能動的学修として学級活動における模擬保健指導（以下、模擬指導）に取り組んだので報告する。

II 授業の概要

1 教育方法論のカリキュラムデザインと改善

授業の概要は表 1 に示すとおりである。教育職員免許法で教職に関する科目に位置づけられている「教育方法論」を対象に、平成 25 年度（H25）から平成 27 年度（H27）までの 3 年間で授業開発と改善に取り組んだ。

教育方法論は、基礎的な保健指導の実践的指導力を養うことを目的に、全 15 回の授業で保健指導の基本的な設計から実施、評価・振り返りまでの一連のプロセスを経験し、その中で情報機器及び教材の活用を含む教育の方法や技術を身につけるものとした。

全 15 回の授業は、講義（5 回）、グループ活動（7 回）、模擬指導の実践（2 回）、評価・振り返り（1 回）で構成している。講義は、授業を行う上で基本的に必要となる事項を中心に、教育方法の歴史と様々な教育方法・技術、授業の過程と展開、教育評価、保健教育の概念とその目標・内容、指導案の作成や教材・板書・発問・学習形態など教育方法の工夫に関することなどについて理解を深めるものとした。グループ活動は、個々の学生の課外学習をベースに進めるものとした。実際に養護教諭が学校現場で取り組んでいる保健指導（加納ら 2016）の中から、学生各自が取り組むテーマを 1 つ選択し、選択したテーマに基づいて子どもの健康実態について調べ、保健指導を設計する。グループは各自が取り組むテーマや指導対象によって随時編成する。履修人数にもよるが、およそ 1 グループにつき 3~5 人の構成員で 4~5 グループに分かれる。課題に関する話し合い活動を通じて、グループの構成員各自の課題を修正・改善し、その中から実際に授業で発表する指導案を選んで模擬指導を行うための準備を行う。表 2 に、3 年間の取り組みで最終的に定まった授業の展開とそこまでに至る年度ごとの授業運営上の工夫及び変更点について整理したものを示した。

2 ICT の活用

（1）学生による ICT を活用した課題への取り組み
学生自身の ICT 活用能力を高めるために、全 15 回の授業を通じて課したレポートなど課題のほとんどは、一般に汎用性の高い Word や PowerPoint などを中心とした Microsoft 社 Office 製品を利用して遂行させた。

（2）リフレクションの充実と ICT 活用

ICT を活用した能動的学修は効果的な教育方法であるが、小規模大学では ICT 活用に向けた環境整備や教職員への技術的・教育的な支援体制が不十分な実情がある（酒井ら 2015）。本授業を実践した大学においても同様の状況がある。他方で、リフレクションは「反省的思考」「省察」「内省」「ふりかえり」等の用語で呼ばれることもあるが、経験学習の理論と実践において重視されるプロセスであり、学生の経験学習を深めるためには欠かせない活動といえる。

そこで、Google drive や YouTube など Web 上で公開されている既存のクラウドサービスを、学生にとって最も身近な情報機器であるスマートフォンを使って利用することによりリフレクションの充実とシステム導入にかかるコストや労力の低減を図った。

クラウドサービスとは、従来は手元のコンピュータで管理・利用していたようなアプリケーションソフトやデータなどをインターネットなどのネットワークを通じてサービスの形で提供しているもので、それらを必要に応じて利用することをクラウドコンピューティングという。つまりネットに接続して必要な場所にアクセスさえすれば、アプリケーションを意識せずに必要な機能を使えるというものである（鷲尾 2011）。

本授業のリフレクションは、年度ごとに内容を見直し変更を加えた（表 2）が、H27 は自己に対する評価（自己評価）及び他者に対する評価（他者評価）を相互評価としてその結果の閲覧と模擬指導の様子を録画した動画の視聴を踏まえて、ディスカッションによって行った。評価には Web アプリケーションサービス Google drive フォームで作成した Web アンケートを、動画視聴には動画共有サイト YouTube を利用した。

クラウドサービスでは、Web アンケートや動画を作成すると同時にタグが生成される。それを QR コードに変換し紙資料にして学生に配布し、スマートフォンで読み取らせることで、授業中の評価や動画

表 2.授業の展開と年度ごとの工夫及び変更点

	授業の展開			年度ごとの授業運営上の工夫と変更点※2	
	授業中	課外	平成25年度	平成26年度	平成27年度
第1～5回 講義	① 本授業のねらいと進め方・評価方法を理解する ② 主な講義内容 ○教育方法の歴史と様々な教育方法・技術 ○授業の過程と展開（設計・実施・評価） ○教育評価の意義と方法 ○保健教育の概念の整理 ○学習指導要領における保健学習、特別活動（学級活動）の目標と内容、その系統性や関連性 ○指導案の作成や教材・板書・発問・学習形態など教育方法の工夫 ③ 養護教諭が実際にを行っている保健指導内容※1から取り組むテーマを一つ選択し、同一テーマでグループを編成する	課題① 学習指導要領・解説を精読し、保健学習及び特別活動の目標・学習内容、義務教育活動段階の子どもの発達の特徴について把握する 課題② 担当したテーマに関する子どもの健康実態に関する調査レポートの作成	① 課題①をレポートとしてポイントを整理する ② 養護教諭が実際にを行っている保健指導内容から取り組むテーマを一つ選択する ③ 同一テーマでグループを編成	① 教員は、課題①を踏まえ、学習指導要領・解説のポイントを実際に読みながら解説する ② 養護教諭が実際にを行っている保健指導内容から取り組むテーマを一つ選択する ③ 同一テーマでグループを編成 ④ 教員は、指導案の書き方、板書、机間巡回、指示や発問の方法について具体例を資料で配布して解説する	① 課題①を踏まえ、学習指導要領・解説のポイントを実際に読みながら解説する ② 養護教諭が実際にを行っている保健指導内容から取り組むテーマを一つ選択する ③ 同一テーマでグループを編成 ④ 教員は、指導案の書き方、板書、机間巡回、指示や発問の方法について具体例を資料で配布して解説する
	第6～12回 グループ活動	① 子どもの健康実態レポート（課題②）について、グループ内でピアレスボンスを行い、改善点がある場合は調べ直す ② 課題②に基づいて、小学校低・中・高学年、中学校の各段階での指導内容と方法について、ラウンドロビンによるディスカッションで検討し、指導案作成する ③ 対象学年が同じ学生同士でグループを再編成する ④ 各自が作成した指導案（課題④）のねらいと展開についてディスカッションを行い、改善点を修正する ⑤ 対象学年が同じグループで各自が作成した指導案の中から一つを選び、指導案の実施について、グループで役割を分担し、作成する教材や発問の内容を検討・協議しながら準備を行う ○ 教員は、指導案の書き方、授業展開、板書、発問や指示の出し方について、授業内外で随時助言する	課題③ 調べた子どもの実態をもとに、小学校低・中・高学年・中学校の各段階に合わせた指導内容を考える 課題④ 担当になった学年に関する指導案の作成（教員へ随時相談） ○ 指導案の修正・改善（教員へ随時相談） ○ 模擬保健指導の教材や指導役の原稿作成（教員へ随時相談）	① グループ内で役割を分担する ●リーダー：健康実態を調べ、構成員の意見や取り組み内容の調整 ●構成員：子どもの健康実態に基づいて、担当学年に適した指導案の考案・修正 ② 同じテーマのグループで話し合いながら、リーダーの調整のもと、各構成員の指導案を推敲できた指導案から一つ選択し、模擬保健指導の準備をする ③ 各自が作成した指導案（課題④）のねらいと展開についてラウンドロビンによるディスカッションを行い、改善点を修正する ④ 各自が作成した指導案（課題④）のねらいと展開についてラウンドロビンによるディスカッションを行い、改善点を修正する ⑤ グループで各自が作成した指導案の中から一つを選び、模擬保健指導の準備をする ⑥ 指導の準備の過程で生じた課題は相談しながら随時改善する	① 子どもの健康実態レポート（課題②）について、グループ内でピアレスボンスを行い、改善点がある場合は調べ直す ② 課題②に基づいて、小学校低・中・高学年、中学校の各段階での指導内容と方法について、ラウンドロビンによるディスカッションで検討し、指導案作成する担当学年を決定する ③ 担当学年が同じ学生同士でグループを再編成する ④ 各自が作成した指導案（課題④）のねらいと展開についてラウンドロビンによるディスカッションを行い、改善点を修正する ⑤ グループで各自が作成した指導案の中から一つを選び、模擬保健指導の準備をする ⑥ 指導の準備の過程で生じた課題は相談しながら随時改善する
第13・14回 模擬 保健指導		① 模擬保健指導の実践 ② Webアンケートによる相互評価 ③ 模擬指導の様子をビデオ録画 ○ 教員は授業の大まかな気づきを模擬指導ごとに学生に解説する	○ 教員は、①相互評価の結果をグループごとに集計して資料にするとともに録画ビデオを編集しYouTubeにアップロード ○ 教員は、事前に司会や授業グループの発表方法を資料を示しながら具体的に説明	① 学生による自主運営（司会、タイムキーパー、写真） ② 他者評価をWebアンケート、自己評価レポート作成	① 学生による自主運営（司会、タイムキーパー、写真） ○ 教員は、事前に司会や授業グループの発表方法を資料を示しながら具体的に説明 ② 相互評価をWebアンケートで実施
第15回 リフレクション	自分のグループの模擬指導の振り返り YouTubeで自分のグループの動画を視聴し、相互評価の集計結果を参照しながら、グループディスカッションし、振り返る。	他二評価集計結果をもとにディスカッション	他二評価集計結果をもとにディスカッション	相互評価集計結果をもとにディスカッション	① 動画視聴と相互評価集計結果をもとにディスカッション ② ディスカッションで得た気づきや改善点をレポートする

※1…養護教諭の実際の保健指導内容は、加齢（2016）にまとめられている表を引用して学生に提示している。

※2…年度ごとの変更点は、前年度と変更した部分を太字で示した。

視聴を可能にした。第13・14回目の模擬指導時に行った学生による評価の回答は、フォームに連動したスプレッドシート（表計算）にリアルタイムに記録・蓄積されるため、授業者は集まったデータをダウンロードして適宜編集し、第15回の最終授業で集計結果を学生に提供した。

Web アンケートを利用する際の配慮として、外部の人間から個人が特定できる情報の入力は極力避け、データ収集後は速やかにクラウド上のデータは削除した。動画については、授業の履修者以外の閲覧や視聴ができないようにあらかじめ設定に制限を加えた。同時に、学生にも履修者以外に動画などをむやみに見せることのないよう注意した。

Ⅲ 授業改善の成果

1 模擬指導の相互評価の比較

（1）方法

教育方法論を履修した学生（表1）が行った模擬指導の相互評価の結果を比較した。評価は、「1. 児童生徒の実態を踏まえた内容にできていたか」「2. 指導のねらいは明確にできていたか」「3. 指導のねらいに対して、指導内容は適切といえるか」「4. 指導の対象に適した内容になっていたか」「5. 指導の展開（学習の流れ）をよく工夫したか」「6. 指導の準備は十分できたか」「7. 説明や指示の内容は明快でわかりやすくてできたか」「8. 声の大きさ、トーン、話すテンポなど話し方に注意できたか」「9. 指導の展開はよかったか」「10. こども役の反応に応じた応

答ができたか」「11. 教材資料はわかりやすくてできたか」「12. グループで協力して指導することができたか」「13. 指導のねらいや意図を理解させることができたか」「14. 学んだ内容は日常生活で実践できる内容になっていたか」「15. 子どもに楽しく活動させることができたか」の15項目について5段階で（5. 大変よい～1. 不十分）行った。なお、平成25年度に関しては、他者評価のみを行い4段階評価であったため単純に比較できないが、参考までに結果を示した。

（2）分析方法

H26とH27の相互評価の結果について、t検定を用いて各項目の平均値を比較した。

（3）結果と考察（表3）

H26とH27の相互評価は、ともに自己評価より他者評価の方が評価は高かった。

H26とH27の自己評価を比較したところ、H26に比べH27は教材資料のわかりやすさ（H26=3.25±0.97, H27=3.93±0.88, mean±SD）とねらいや意図の理解（H26=3.1±0.72, H27=3.73±0.88）に関する自己評価は有意に高かったが、楽しい活動（H26=3.9±0.85, H27=3.2±1.01）については有意に低かった。自己評価の高い順に5項目を比較すると、H26は楽しい活動（3.9±0.85）、日常生活における実践可能性（3.8±0.62）、展開の工夫（3.75±0.72）、グループの協力体制（3.7±0.87）、スムーズな展開（3.55±0.69）

表3. 模擬保健指導における相互評価

	平成26年度		平成27年度		自己vs自己	他者vs他者	平成25年度
	自己評価	他者評価	自己評価	他者評価	t値	t値	他者評価(参考)
	n = 20	n = 60	n = 15	n = 45			n = 87
1. 実態と内容の関連性	3.50 ± 0.69	3.68 ± 0.79	4.00 ± 0.85	4.16 ± 0.74	-1.929	-3.114 **	2.98 ± 0.73
2. 指導のねらいの明確さ	3.45 ± 0.61	3.73 ± 0.78	3.67 ± 0.72	4.29 ± 0.55	-0.964	-4.085 ***	3.02 ± 0.57
3. ねらいに沿った指導内容	3.40 ± 0.60	3.63 ± 0.74	3.53 ± 0.83	4.20 ± 0.69	-0.551	-4.001 ***	3.08 ± 0.58
4. 対象に適した内容設定	3.25 ± 0.97	3.60 ± 0.83	3.27 ± 1.03	4.09 ± 0.67	-0.049	-3.347 ***	3.15 ± 0.56
5. 展開の工夫	3.75 ± 0.72	3.77 ± 0.79	3.73 ± 0.88	4.29 ± 0.66	0.062	-3.592 ***	2.85 ± 0.80
6. 指導の準備	3.20 ± 0.95	3.90 ± 0.71	3.67 ± 0.90	4.60 ± 0.58	-1.469	-5.419 ***	3.18 ± 0.79
7. 説明・指示の明快さ	3.30 ± 0.66	3.65 ± 0.71	3.40 ± 1.12	3.96 ± 0.88	-0.331	-1.972	2.92 ± 0.72
8. 声の大きさ、トーン、話すテンポなど話し方	3.35 ± 0.81	4.10 ± 1.02	3.47 ± 0.99	4.13 ± 0.76	-0.383	-0.192	2.86 ± 0.73
9. スムースな展開	3.55 ± 0.69	3.72 ± 0.67	3.80 ± 0.94	4.27 ± 0.65	-0.910	-4.220 ***	2.87 ± 0.68
10. こども役の反応に応じた応答	3.30 ± 0.92	3.60 ± 0.92	3.13 ± 0.92	3.87 ± 1.10	0.530	-1.348	2.98 ± 0.65
11. 教材資料のわかりやすさ	3.25 ± 0.97	3.47 ± 0.93	3.93 ± 0.88	4.42 ± 0.72	-2.146 *	-5.720 ***	3.33 ± 0.69
12. グループの協力体制	3.70 ± 0.87	3.77 ± 0.75	3.60 ± 1.06	4.04 ± 0.88	0.308	-1.751	2.92 ± 0.73
13. ねらいや意図の理解	3.10 ± 0.72	3.60 ± 0.67	3.73 ± 0.88	4.00 ± 0.74	-2.339 *	-2.900 ***	2.98 ± 0.61
14. 日常生活における実践可能性	3.80 ± 0.62	3.45 ± 1.00	3.60 ± 0.83	4.20 ± 0.63	0.821	-4.714 ***	3.29 ± 0.81
15. 楽しい活動	3.90 ± 0.85	4.03 ± 0.94	3.20 ± 1.01	4.31 ± 0.67	2.217 *	-1.690	3.40 ± 0.67

※1…値はmean±SD, 有意確率は $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$, $p < 0.001^{***}$ である。

※2…自己評価と他者評価の各々について、平成26年度と平成27年度の平均値をt検定を用いて比較した。

で、H27は実態と内容の関連性 (4.0 ± 0.85)、教材資料のわかりやすさ (3.93 ± 0.88)、スムーズな展開 (3.8 ± 0.94)、展開の工夫 (3.73 ± 0.88)、ねらいや意図の理解 (3.73 ± 0.88) であった。

以上から、H26は自分たちが実施した模擬指導の指導場面で上手くできたかどうかというパフォーマンスに評価の軸が置かれていたのに対し、H27はいかに子どもの実態に即して必要なことを学ばせる授業にするかという授業のデザインに評価の重点が置かれるようになったことを示した。

H26とH27の他者評価の比較では、説明指示の明確さ、声の大きさ、トーン、話すテンポなど話し方、子ども役の反応に応じた応答、グループの協力体制、楽しい活動といった実際の指導に関わる項目に有意の差は見られず、それ以外の項目でH26に比べH27は有意に評価が高かった。他者評価の高い順に5項目を比較すると、H26は話し方 (4.1 ± 1.02)、楽しい活動 (4.03 ± 0.94)、指導の準備 (3.9 ± 0.71)、展開の工夫 (3.77 ± 0.79)、グループの協力体制 (3.77 ± 0.75) であり、H27は指導の準備 (4.6 ± 0.58)、教材資料のわかりやすさ (4.42 ± 0.72)、楽しい活動 (4.31 ± 0.67)、展開の工夫 (4.29 ± 0.66)、指導のねらいの明確さ (4.29 ± 0.55) であった。つまり、H26は実際の指導場面の評価を中心にしているのに比べ、H27は模擬指導の設計や準備の内容にも積極的な評価の目が向けられるようになったと考えられる。

2 教育方法論の授業評価の比較

(1) 方法

同じ学生を対象に、教育方法論の授業終了時に行った授業評価の結果を比較した。H25は22名、H26は21名、H27は15名が回答していた。授業評価の内容は、「シラバスの授業の目標、内容、評価方法など理解できましたか」「この授業の教材(テキストや資料など)は、授業内容の理解や自宅学習に役に立ちましたか」「この授業を受けるにあたって予習や準備・課題のために1回あたりどの程度時間をかけていますか」「この授業の到達目標をどの程度達成できましたか」の4項目であった。

(2) 結果と考察(表4)

この授業評価は、大学のFD活動として半期ごとに実施されているものであり、結果が大学事務局でまとめられたあと、授業担当者に単純集計の結果や学生からの意見やコメントが返される。今回、単純な集計結果のみのデータであるが、学生の率直な状況が把握できる貴重な資料であると捉え、3年間の推移を比較した。

H25からH27の3年間の授業評価について、授業展開上の変更が多かったH26で一度評価が低下するものの「非常に到達目標を達成できた」とする学生は、H25の18.2%からH27は26.7%に増加した。「授業目標や内容が非常に理解できた」のは31.8%から60%、「教材が授業内容の理解や自宅学習に非常に役立った」のは40.9%から60%、2時間以上予習や準備・課題にかける学生も18.2%から40%に増加した。一方で、予習時間が1時間未満の学生や到達目標があまり達成できなかったとする学生も一定数存在しており、アクティブラーニングをすすめるほど、授業へのモチベーションの高い学生とそうでない学生とで学びの成果に2極化が認められた。

IV まとめ

今回、看護系大学の養護教諭養成において、保健指導の実践的指導力を育成することを目的に、ICTを活用して模擬保健指導における能動的学修に取り組んだ。授業の開発・改善の結果、学生らは指導場面での技術や方法に目を向けるだけでなく、保健指

表4. 授業評価の結果

	平成25年度 N=22 (100%)	平成26年度 N=21 (100%)	平成27年度 N=15 (100%)
シラバスの授業の目標、内容、評価方法など理解できたか。			
4. 非常に理解できた	7 (31.8)	4 (19.0)	9 (60.0)
3. ある程度理解できた	14 (63.6)	17 (81.0)	6 (40.0)
2. あまり理解できなかった	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
1. 理解できなかった	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
授業の教材(テキストや資料など)は、授業内容の理解や自宅学習に役立ったか。			
4. 非常に役立っている	9 (40.9)	5 (23.8)	9 (60.0)
3. ある程度役立っている	13 (59.1)	15 (71.4)	6 (40.0)
2. あまり役立っていない	0 (0.0)	1 (4.8)	0 (0.0)
1. 役立っていない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
予習や準備・課題のために1回あたりの程度時間をかけているか。			
4. 2時間以上	4 (18.2)	4 (19.0)	6 (40.0)
3. 1～2時間	9 (40.9)	10 (47.6)	2 (13.3)
2. 0.5～1時間	3 (13.6)	4 (19.0)	5 (33.3)
1. ほとんどしていない	6 (27.3)	3 (14.3)	2 (13.3)
この授業の到達目標をどの程度達成できたか。			
4. 非常によくできた	4 (18.2)	1 (4.8)	4 (26.7)
3. ある程度できた	18 (81.8)	18 (85.7)	9 (60.0)
2. あまりできなかった	0 (0.0)	1 (4.8)	2 (13.3)
1. できなかった	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

導を意味あるものにするための授業設計や準備の段階にも意識を向けられるようになっていた。また、3年間の授業改善の内容と並行して授業評価も向上した。保健指導の実践的指導力を育成し効果的な授業を可能とするためには、模擬保健指導を ICT を活用した能動的学修にすることは有効といえる。

ただし、授業改善は授業に対する学生らの感想や意見も踏まえて行ったが、限られた授業時間の中で学生の学びや気付きを深めるためには、単に ICT を活用すればよいのではなく、ICT を利用して効率化できる部分と対面で丁寧に時間をかけて指導しなければならない部分とのバランスを考えて取り組む必要があることに注意したい。H26 で授業評価が低下したのは、その影響によるものと推察される。

V 今後の展望

養護教諭の養成は、教育系大学だけでなく看護系、心理や栄養などの学際系、短大系など多様な学問的背景を持った大学で養成されている。特に、看護師免許に加えて養護教諭免許を取得できる看護系大学の場合は、過密カリキュラム、免許法上の規定の最低限の科目開設、本来養護教諭の養成目的ではない科目を関連科目で代用させる授業の読み替えといった問題が指摘されている（岡田 2014）。本授業を実践した大学は、平成 23 年度に看護学部が新設され、その際に養護教諭 1 種免許状の取得を可能とする教職課程を設置した。上述したと同様の問題を抱えている。養護教諭養成のために開設された最低限の科目の中で、いかにして実践的指導力育成を図っていくかが重要な課題といえる。

中央教育審議会（2015）は、今後の我が国の教員養成に関する改革の具体的な方向性として、教職課程における教科と教職の統合を掲げ、従来の「教科に関する科目」と「教科の指導法」のより一層の連携を図っていくことが重要としている。養護教諭の場合は、免許法上に保健指導に関する科目だけでなく、「教科の指導法」に関する科目の位置づけはない。

今回、教科と教職の統合の観点から、教職科目『教育方法論』で養護教諭にとっての教科にあたる保健指導と指導法に関する内容を取り扱ったことは先駆的な取り組みと考える。

今後は、模擬指導の評価項目の妥当性について検討し直すとともに、3 年間で開発・改善した本授業の前後で教育効果を検証することにより、より効果

的な授業を提供できるようにしたい。

付 記

本論文は、加納（2016）が発表した実践報告を発展させ、再構成してまとめたものである。

文 献

- 加納亜紀（2016）ICT を活用した模擬保健指導における能動的学修の取り組み。一般社団法人日本学校保健学会第 63 回学術大会講演集, 58 Suppl. : 209
- 加納亜紀, 上村弘子, 田嶋八千代, 高橋香代（2016）養護教諭が行う保健指導の現状—個別及び集団の保健指導の校種間比較—。学校保健研究 57(6) : 323-333
- 文部科学省（1998）教育職員免許法の一部を改正する法律等の公布について。 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19980625001/t19980625001.html（参照日 2017.1.1）
- 岡田加奈子（2014）養護教諭養成教育機関の現状と課題。学校保健研究 56(5) : 346
- 酒井博之, 辻靖彦, 稲葉利江子（2015）高等教育における ICT 活用実態と大学規模の関連。日本教育工学会論文誌, 39Suppl. : 69-72
- 中央教育審議会（2008）子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申）。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/01/14/001_4.pdf（参照日 2017.1.1）
- 中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（参照日 2015.12.22）
- 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（参照日 2017.1.1）
- 鷲尾敦（2011）Google Apps などのクラウドを用いた授業支援—「秘書情報演習」、公開講座等における事例—。高田短期大学紀要(29) : 115-126

Active Learning Approach in Simulated Health Guidance Utilizing ICT

—Class Development and Improvement to Cultivate Practical Learning Instruction Abilities—

Aki KANO*1, Kayo TAKAHASHI *2, Hiroko KAMIMURA *3 Hokuma MUNAKATA *3

Keywords: Yogo Teacher, Health guidance, Active Learning, ICT, Chronological Changes

*1 Faculty of Nursing, Seisen University

*2 Kurashiki Sakuyo University

*3 Graduate School of Education, Okayama University

加納 亜紀・高橋 香代・上村 弘子・棟方 百熊

【原 著】

全学教職課程における「教職論」の取組

—学習内容の確実な定着と教師としての実践的な資質・能力の育成を目指して—

小林 清太郎 橋本 拓治 高旗 浩志 稲田 修一
三島 知剛 曾田 佳代子 江木 英二

Practical Seminar for Introduction to the Teaching Profession on the Teacher Training Program at Okayama University
—For Certain Fixation of Learning Contents and Upbringing of the Practical Qualities , Ability as the Teacher—

Seitaro KOBAYASHI, Takuji HASHIMOTO, Hiroshi TAKAHATA, Shuichi INADA,
Tomotaka MISHIMA, Kayoko SODA, Eiji EGI

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

全学教職課程における「教職論」の取組

—学習内容の確実な定着と教師としての実践的な資質・能力の育成を目指して—

小林 清太郎^{※1} 橋本 拓治^{※1} 高旗 浩志^{※1} 稲田 修一^{※1} 三島 知剛^{※1}
曾田 佳代子^{※2} 江木 英二^{※2}

全学教職コア・カリキュラムの入門科目に位置付けられている「教職論」の授業については、継続的にその内容や手法に関して改善が図られてきた。平成28年度についても、過去5年間の取組の成果を踏まえながら、特に次の4つの視点から改善内容を模索し、より実践的で参加型の授業になるように工夫をした。①全学で導入された「60分授業・4学期制」に対応し、その利点を生かす。②ワークシートの活用により、個々の受講生が個人で思考する時間を確保する。③ペア学習・グループ学習の時間を設定し、可能な限りアクティブ・ラーニングを導入する。④様々な課題の解決を目指して学校現場で実際に行われている取組を出来るだけ多く紹介する。これらの改善により、学習意欲の向上と学習内容の確実な定着を図った。その結果、受講終了時に実施したアンケート調査では、多くの受講生から授業の意義について肯定的な評価が得られた。

キーワード：60分授業・4学期制、アクティブ・ラーニング、学習内容の確実な定着

※1 岡山大学教師教育開発センター

※2 元岡山大学教師教育開発センター

I はじめに

全学教職課程における「教職論」は、図1に示すように全学教職コア・カリキュラムの1つで、1年次に母校訪問を終えた受講生が、2年次に学校教育や教職の基本を理解する科目として位置付けている。教育職員免許法施行規則に定められた「教職の意義に関する科目」であり、教職の意義及び教師の役割や職務内容について学ぶ。現場の実態を踏まえながら理解することを通じて、専門職としての教師に求められる資質・能力を自ら主体的に学ぶことを目標としている。

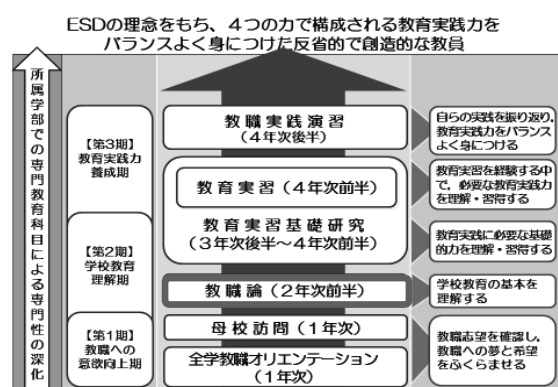


図1 全学教職コア・カリキュラム全体図

(教師教育開発センターホームページより)

表1及び図2に、平成23～28年度の6年間に
おける単位取得者の推移を示す。これらを見ると、
7学部(文学部・法学部・経済学部・理学部・工
学部・環境理工学部・農学部)にマッチングプロ
グラムコース(以降MPコース)と科目履修生を
加えた全体の人数が、当初の約190～200名から約
120～150名へと25～40%減少していることが分
かる。この要因としては、ここ数年間に渡り一般
企業からの求人状況が好調を維持していることや、
教師教育開発センターが「質保証」を具体化した
これまでの取組により、履修者が強く教職を目指
す受講生に絞られてきていること等が考えられる。

学部別の単位取得者を比較すると、平成23～27
年度の5年間は、年度によって多少の増減が見ら
れるものの、文学部と理学部の受講生が全学教職
課程の61～71%を占めていた。しかし、平成28
年度はその値が77%と大きく増加した。これは、
文学部と理学部の受講生数が増加したことよりも、
環境理工学部と農学部の受講生が減少したことの
影響が大きい。また、法学部の受講生は平成27年
度0名、経済学部の受講生は平成28年度0名であ
った。

次のⅡで平成 28 年度の取組の概要や工夫した点等について紹介する。また、Ⅲでは成果や課題について考察するとともに、平成 29 年度に向けた改善点等について述べる。

表 1 単位取得者数の推移（平成 23～28 年度）

学 部	23年度	24年度	25年度	26年度	27年度	28年度
文 学 部	65	57	39	50	35	61
法 学 部	5	1	4	2	0	2
経 済 学 部	7	3	4	2	3	0
理 学 部	59	70	60	50	44	47
工 学 部	29	14	10	9	10	11
環境理工学部	21	17	17	12	25	10
農 学 部	12	22	10	10	4	6
MP コ ー ス	1	3	7	5	1	2
科目等履修生	3	4	4	0	2	1
合 計	202	191	155	140	124	140

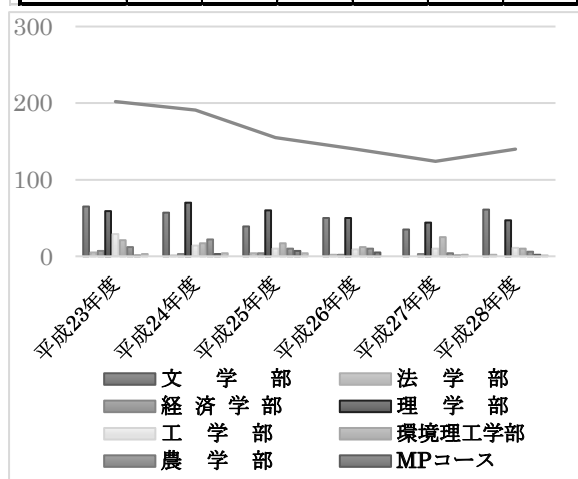


図 2 全学教職課程「教職論」単位取得者の推移

Ⅱ 取組概要

1 授業実施計画について

平成 28 年度の授業実施計画を表 2 に示す。平成 27 年度までの 5 年間の取組を参考にして、15 週の授業内容を構築した。平成 28 年度からの「60 分授業・4 学期制」の導入に伴い、1 学期と 2 学期でそれぞれ完結するように計画した。

第 1～8 週（1 学期）は、学校教育の基本となる制度的な知識や教育活動の各分野の意義と、それぞれの内容を取り上げた。主なものを挙げると、公教育の法体系、教職員の服務、学習指導要領、特別活動、キャリア教育、学校保健等である。随時「教職論ハンドブック」の該当部分を引用あるいは紹介することにより、受講生が継続的に教職論ハンドブックを活用できることを目指した。

第 9～15 週（2 学期）は、実際の学校現場の様々

な課題について、より実践的な対処の方法や、それぞれの課題の解決に向けて教師に求められる姿勢を取り上げた。

いずれの学期においても、講義内容をより深めるための課題を提示し、受講生個人の意見を整理した上で、グループ別協議を実施した。その後に、それを踏まえた代表者の発表を全体会で行った。これにより、教職の意義に関する受講生自身の理解を一層深めるとともに、多様な意見に触れることを通じて課題に関する認識の広がりを図った。

全学教職課程におけるディプロマポリシーの理念である ESD（持続発展教育）に関しては、過去に岡山市 ESD 推進局に勤務し、高校生の指導に当たった経験者を外部講師として招聘した。学校現場における実際の活動等を紹介することで、受講生が具体的なイメージを持つことができるようにした。

表 2 全学教職課程「教職論」授業実施計画

平成28年度1・2学期「教職論④」授業実施計画 ※講義の時間帯 水曜日 5時限(14:00～15:00)・6時限(15:10～16:10)		
週	実施日	学 習 内 容
1 学 期		
1	4月6日(水)	授業計画と教師に向けての心構えオリエンテーション
2	4月13日(水)	教員と学校をめぐる制度的位置づけ① 公教育の法体系と国の教育行政
3	4月20日(水)	教員と学校をめぐる制度的位置づけ② 全体の専任者・専門職としての教員
4	4月27日(水)	教育活動の実践① 教育活動の指針としての学習指導要領
5	5月11日(水)	教育活動の実践② 特別活動・道徳・教育相談
6	5月18日(水)	教育活動の実践③ 特別支援教育・キャリア教育
7	5月25日(水)	教育活動の実践④ 学校保健・学校安全・部活動
8	6月1日(水)	演習—学校教育課題の考察と教職に向けての省察 ① グループ発表
2 学 期		
9	6月8日(水)	教育活動の実践⑤ 様々な教育課題に迫る 1（いじめ・不登校・人権問題）
10	6月15日(水)	教育活動の実践⑥ 様々な教育課題に迫る 2（保護者との連携・安全・危機管理）
11	6月22日(水)	演習—学校教育課題の考察と教職に向けての省察 ② 全体発表
12	6月29日(水)	学校教育のデザイナーとしての教員 1 組織マネージャーとしての教員
13	7月13日(水)	学校教育のデザイナーとしての教員 2 地域社会と連携した学校教育のあり方・生涯学習社会に求められる教員のあり方
14	7月20日(水)	未来に向かう学校教育の社会的使命 —持続発展教育
15	7月27日(水)	専門職としての教員まとめ

2 授業内容等の工夫について

（1）授業の実施形態について

授業は、中学校及び教育行政（人事管理）の勤務を経験した教員 1 名と高等学校及び教育行政（指導）の勤務を経験した教員 1 名の計 2 名が担当した。2

名の経験を生かすとともに、充実した内容の授業を展開するため、週毎のテーマを踏まえて主となる担当者を決定した。

講義は、パワーポイントを使用して行った。受講生には配布資料マスターを印刷して配布し、講義の概要やポイントが把握しやすく、見通しが立てやすいように配慮した。

また、座席については、その日のテーマに合わせて教科毎・グループ毎・自由席の3種類を授業開始前にスクリーンで指示した。

(2) 使用教材について

授業では、主たる教材として「教職論ハンドブック」「中学校学習指導要領」「高等学校学習指導要領」「生徒指導提要」を使用した。「学習指導要領」については、取得する免許の学校種に合わせて中高の両方、またはいずれか一方の購入を指示した。

テーマ毎に必要な資料については、文部科学省や岡山県教育委員会等のホームページから必要な箇所をダウンロードして配布し、補助教材として使用した。その際、ダウンロードしたウェブサイトが分かるようにパワーポイント資料に明示した。また、受講生が復習する際の学習の広がりや深まりを図ることを目的として、資料の一部を使用する場合は必ず目次の頁を添付し、その資料の全体の中での位置づけが分かるようにした。

(3) 受講生の疑問に対する回答について

受講者が140名を超える大人数のため、毎週、出欠管理も兼ねた出席票に質問事項が記入できるような欄を設けて回収した。質問への回答は、次週の授業の始めに10～15分程度の時間をとり、該当箇所の講義を担当した教員が行った。毎回15～20件と多くの質問が寄せられるため、同じような内容のものについては、出来るだけまとめて答えるようにした。また、具体的な事例や関連する内容についても触れることで、より実践的な回答となるように努めた。

(4) ワークシートの活用やペア学習、グループ協議の実施について

平成28年4月から、従来の90分×1コマの授業が60分×2コマの授業となり、プラス30分間を有効に活用することが求められた。本授業では、知識・技術のより確実な定着を目指して、受講生が主体的に学ぶ2種類の活動を取り入れることとした。

1つ目は、前半の講義を受けて、最初にワークシートに自分の考えをまとめて記述する。次に、ペアまたはグループで個々の意見を発表し、それを元に協議を深める。最後に、他の人の発表や協議内容をワークシートにまとめる活動である。

2つ目は、その日の講義内容を受けて、個々でまとめた復習プリントに解答する。次に、教師から正解の提示と補足説明を受ける活動である。

出席票の記述によると、多くの受講生が1つ目の活動の方がより有意義だと答えていた。そこで、出来るだけその活動を取り入れるように授業の内容を工夫した。

(5) 課題別レポート①について

1学期の課題として、「優れた教師から学ぶ」と題して、実在する教育者による教育に関する書籍を読ませて、次の2つの観点からレポートを作成させた。「観点1：何故その作者あるいは本を選んだのか」「観点2：自分が共感する点、考えさせられる点について」である。レポートのタイトルについては、その本を読んでみたくなるような魅力的なものを各自でつけ、概略を50字以内で書くように指示した。また、本文は内容と感想を合わせて1600字程度とした。

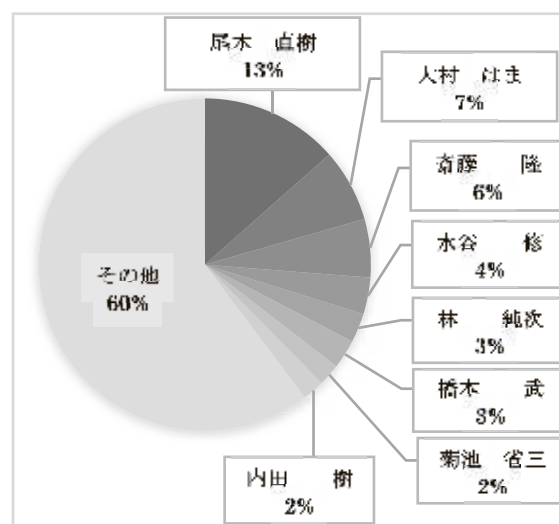


図3 「優れた教師から学ぶ」著者別の割合

受講生が選んだ著者の内訳を図3に示す。受講生3名以上が選択した著者の上位8名を個別に、2名以下の著者28名はその他に含めた。第1位が「尾木直樹」氏で、以下「大村はま」「斎藤隆」「水谷修」「林純次」「橋本武」「菊池省三」「内田樹」氏と続く。

本の選択理由で多かったのは、「テレビやインターネットで見る機会があり、以前から興味を持っていた」「大学の講義で話を聞き、興味を持った」「図書館や書店で本を探しているとき、そのタイトルに惹かれた」「実際に講演を聴く機会があった」である。

（６）課題別レポート②について

２学期の課題として、第９・１０週の授業で取り上げた教育課題の中から自由に１つテーマを選択させ、「学校教育課題の考察」としてレポートを作成させた。今回の形式は、多くの都道府県の教員採用試験で課されている小論文とし、岡山県の評価の観点を意識して書かせることとした。レポートの作成に先立って、センターの教職相談室で説明している「小論文の書き方」について講義を行った。主な指導内容は、文章を「序論・本論・結論」の３段階で構成すること、目安の分量はそれぞれ 1/4・1/2・1/4 程度とすることである。また、テーマを共感的に捉え、序論では社会的背景や子どもの実態、テーマの重要性等に触れ、本論では序論を踏まえて自分が教師として教科の指導や学級（ホームルーム）担任として取り組むこと等を具体的に書くよう指導した。

受講生が選んだ学校教育課題テーマ別の割合を図４に示す。図から、選んだテーマは「いじめ」「不登校」の順に多く、この２つで全体の 2/3 を占めており、これらのテーマに対する受講生の関心の高さが窺える。レポートの中にも、小・中・高校生時代に自分が実際に経験したり、クラスメートの体験を身近で見聞きしたりしたこと等が少なからず記述されていた。

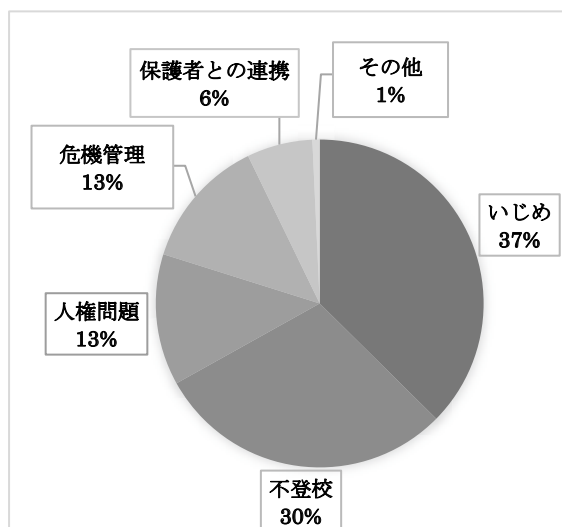


図４ 「学校教育課題の考察」テーマ別の割合

（７）レポート発表とグループ別協議について

より多様な意見交換ができるように、様々な学部を受講生が混在する 7～8 名・21 のグループ編成とした。出来るだけ落ち着いた環境で発表や協議が行えるよう 8 教室を使用し、4～5 名の教員が分担して指導した。グループ内で責任者、司会者、計時係、資料係、記録係を決定させ、運営全般を受講生に任せた。最初の 1 時間目は個人のレポート発表とグループ別協議を行った。発表の前に簡単な自己紹介やアイスブレイクを行うなど、発表しやすい雰囲気づくりと活発な協議の場にするような工夫を、グループ毎に実施するようアドバイスをした。また、個々の発表を聞く際の簡単なメモ用紙を配布し、要点を記入させるようにした。そして、個人発表とグループ協議を踏まえて、次の 2 時間目にグループ代表として発表する者を 1 人決定させた。

２回の発表・協議ともに期待以上に充実した内容であった。個人差は若干あるものの、中学・高校時代の自らの経験を踏まえた発表内容が多く見られた。この取組は、講義の基本的な内容を理解した上で、自分自身の経験を振り返ることにより、講義内容の理解を深めることにつながることを期待できる。より活発な協議が行えるように配慮し、２回ともグループのメンバーは同じにしたが、受講生の中から「より多くの人と関わりたかった」「他の人の意見も聞きたかった」等の意見も寄せられた。このことについては来年度の検討事項としたい。

（８）全体発表と協議について

一定レベル以上の多様な意見を知る機会を設けることを目的として、２時間目は各グループの代表に選ばれた受講生による発表の機会を設けた。7 グループ約 50 人が集まり、各代表者の発表の後、全体協議を行った。司会等の運営は受講生に任せ、教員は最後に指導講評を行った。

１時間目の発表で場慣れをしたことや、グループのメンバーのアドバイスを取り入れたこと等により、代表者の発表は皆素晴らしいものばかりであった。また、当然のことではあるが、２回目の方が個々の受講生の発表内容や発表技術に向上が見られるとともに、意見も的を射たものが多く出されなど、充実した活動になった。こうした機会を増やすことで、受講生の言語表現の能力がより向上することを改めて実感した。

(9) 外部講師の招聘について

Ⅱの1で述べたように、第14週「未来に向かう学校教育の社会的使命－ESD（持続発展教育）の観点から－」については、外部講師を招聘した。講師には、平成26年11月に岡山市で開催された「ユネスコスクール世界大会 Student（高校生）フォーラム」で事務局を担当し、現在は岡山市教育研究研修センターに勤務する方を依頼した。

2時間という限られた時間であったが、「岡山 ESD プロジェクトの概要」や「はじめて ESD を実践する先生のためのポイント」、「世界大会の様子を紹介」等、中身の濃い講義であった。受講生の中には、高校時代に自分自身や友人が世界大会に関わった者もあり、興味・関心が持てる内容であった。また、ESD の取組に初めて触れる受講生にとっても、映像やたくさん資料を用いた講義は大変分かりやすく、ESD に関して具体的なイメージを持つことにつながった。

(10) 小テストの実施

これまで14週にわたる授業の学習成果と定着度を個々の受講生に確認させる目的で、第15週の1時間目に小テストを実施した。単なる語句の暗記や表面的な知識の獲得ではなく、調べる力や学ぶ力を身に付けることにより将来に備えてほしいという考えを示した上で、教科書、ノート、配付資料等の持ち込みは可とした。問題数は69問で70点満点、小テストを受験した受講生140名の得点分布は40～69点、平均は59.7点であった。

授業に全日出席して熱心に講義を聴き、試験に備えてしっかり学習してきた受講生にとっては比較的簡単な内容であったと思われるが、遅刻欠席がある受講生や、持ち込み可ということで安心して復習を怠った受講生にとっては時間が不足したようだ。

3 受講開始時と受講終了時の教職に対する意欲の変化

ここでは、受講開始時と終了時における個々の意欲についても考察するため、2回ともアンケートに答えた134名を対象とした。

(1) 全体

図5によると、受講開始時は「教師になりたい、採用試験を受ける予定がある」及び「できれば教師になりたい」と答えた受講生が合わせて69%いた。そして、「その他」15%中の「今、教師になろうか迷っている」「教育実習に行ってから決めたい」受講生

数名を合わせると、70%を超える受講生が教職に意欲を持っていたことが窺える。

その一方で、「どちらかといえば教師になりたくない」及び「教師以外の職に就きたい」が合わせて16%で、迷っている受講生を多く含む「その他」も15%と多かった。

次に受講終了時であるが、「教師になりたい、採用試験を受ける予定がある」及び「できれば教師になりたい」と答えた受講生が合わせて59%と、受講開始時と比較して10ポイント減少した。

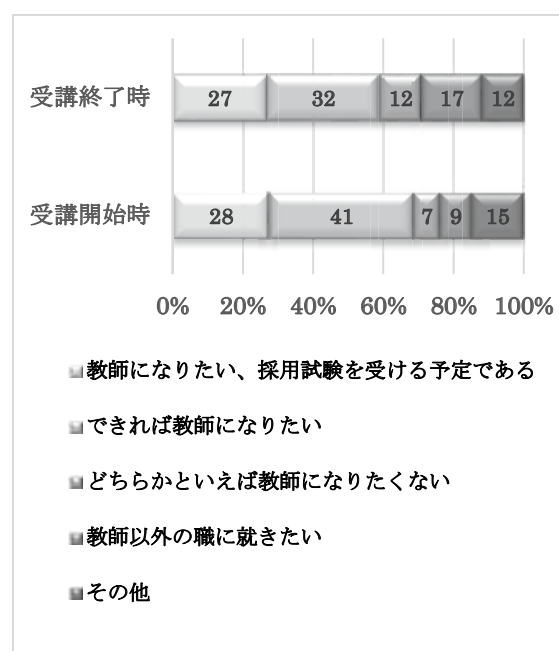


図5 受講開始時と終了時の教職に対する意欲の比較（全体）

その一方で、「どちらかといえば教師になりたくない」「教師以外の職に就きたい」が合わせて29%と13ポイント増加し、「その他」も12%と3ポイント減少した。この理由としては、授業を通じて「自分には教師が向いていないと思った」「教師がこんなに大変な職業だとは思わなかった」の2点が多かった。この授業を通じて教職について真剣に考えるとともに、自分の将来についても改めて見直す機会となったようである。

(2) 学部別

学部別で見ると、図6より受講開始時はMPコース、工学部、文学部、理学部の順に教職への意欲が高いことが分かる。特に、MPコースは100%の受講

生が「教師になりたい、採用試験を受ける予定がある」と答えており、その意識の高さが際立っていた。

次に図7の受講終了時を見ると、農学部、環境理工学部、工学部、理学部の順に高く、文学部が大きく減少したことが分かる。特に、農学部において「教師になりたい」受講生が大きく増加した。

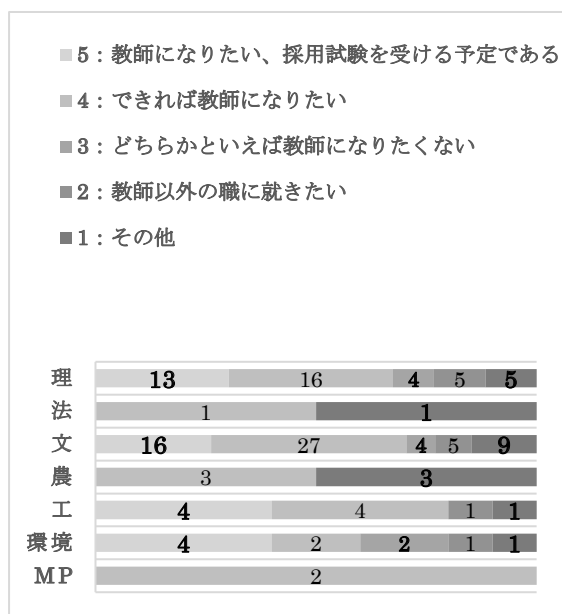


図6 受講開始時の教職に対する意欲（学部別）

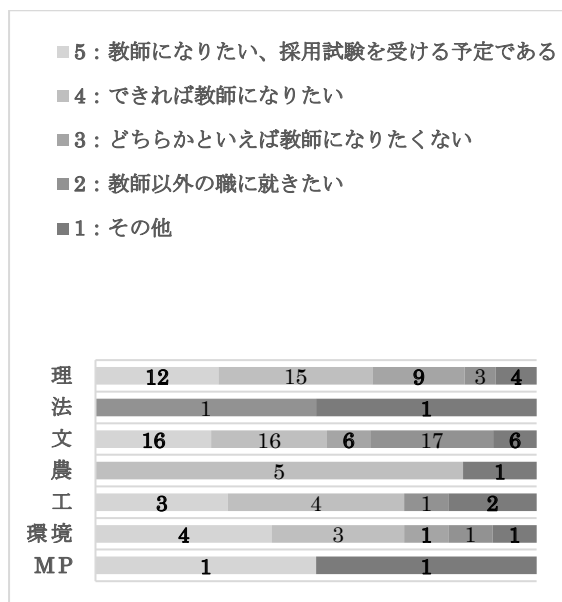


図7 受講終了時の教職に対する意欲（学部別）

（3）個人

図8によると、受講開始時に「教師になりたい、採用試験を受ける予定がある」と答えた受講生37名

の内29名は、受講終了時においても同様に強い意欲を維持し、8名についても「できれば教師になりたい」と教職への意欲を示した。

次に、受講開始時に「できれば教師になりたい」答えた55名の内、7名は「教師になりたい、採用試験を受ける予定がある」と意欲が向上し、29名は受講開始時同様の意欲を維持していた。しかし、5名は「どちらかといえば教師になりたくない」、6名は「教師以外の職に就きたい」と答えるなど、教職への意欲は低下した。

また、「その他」に回答した8名については、「教師になるかどうか決めかねている」など、教職に対する迷いが生じていた。3の（1）でも述べたように、授業を通じて11名が自分の進路を見直すとともに、8名が決定を先送りしたことが分かる。

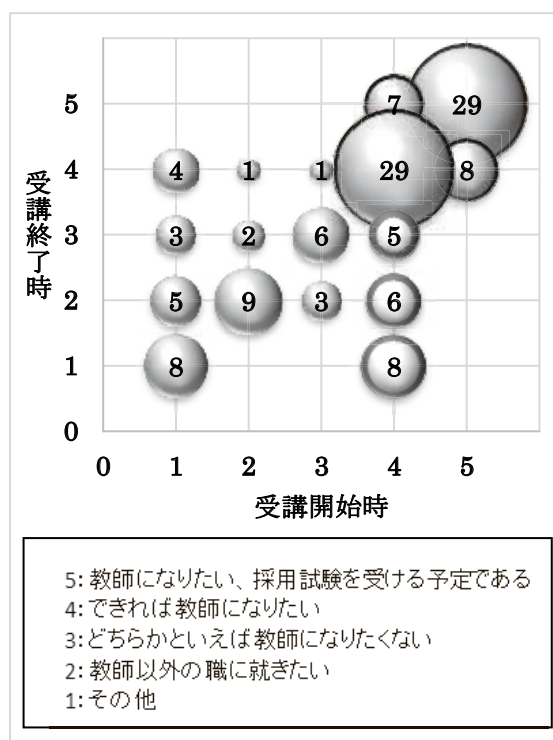


図8 受講開始時と終了時の教職に対する意欲の変化（個人）

Ⅲ まとめ

1 成果と課題

（1）成果

図9に、受講終了時に実施した「この授業の意義」について聞いたアンケート調査結果を示す。これによると「大変有益だった」31%と「ある程度有益だった」を合わせると、94%の受講生が肯定的な評価

をしていることが分かる。

これは、ワークシートの活用やペア学習・グループ学習、課題レポート発表会の実施など、アクティブ・ラーニングが受講生にとって有意義だったと考えられる。また、教員採用試験を意識した小テストの実施や、課題レポートの作成と発表も意欲向上につながったと考えている。

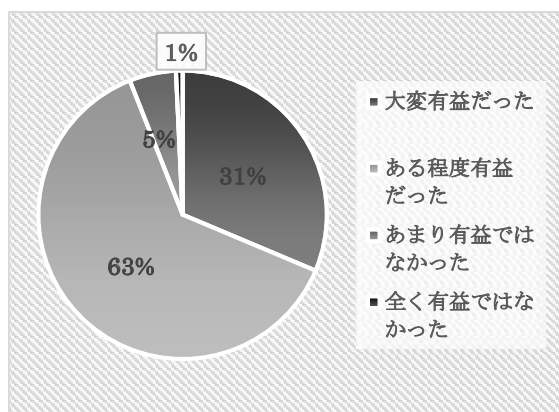


図9 授業の意義について

特に、課題レポートについては2回作成させたが、2回目には「具体性」や「論旨の妥当性」の観点で、多くの受講生に進歩の状況が見受けられた。レポート発表についても、要点をまとめて伝える能力の向上や要旨を聞き取って適切なアドバイスをする姿がより多く見受けられるようになった。

また、外部講師の講演も受講生にとっては新鮮で、真剣に受講する姿から興味・関心の高さと強い学習意欲を実感することができた。

(2) 課題

肯定的な評価の一方で、「あまり有益ではなかった」5%と「全く有益ではなかった」1%を合わせて6%

の受講生に不満が残る結果となった。出席票の感想欄にも「ペア学習やグループ学習の時間をもっと増やしてほしい」「資料が多く、講義のスピードが速い」との意見が少数ではあるが寄せられた。

この授業は教職カリキュラムの入門の部分であり、それに続くカリキュラムの基盤となっている。このため、一定の知識量は確保せざるを得ないが、受講生が主体的に思考する時間を増やす意味でも、可能な限り授業内容の精選を図りたい。

(3) 平成29年度に向けて

平成29年度は、1・2学期に学部別2グループで実施する予定である。今年度の成果と課題受けて次の2点の改善を考えている。

第1に、担当教員2名の専門分野を生かすとともに、同じ教員が3年生で担当予定の「教育実習Ⅱ（教育実習基礎研究）」に上手くつなげるために、2名の教員が両方のグループに関わる形で実施したい。

第2に、授業内容を減らすことなく、ペア学習やグループ学習の時間をより多く確保するためにWebClassを活用したい。受講生が講義資料を予めダウンロードし、予習してくる態勢を取り入れたい。

また、今年成果があった「ワークシートの活用やペア学習・グループ学習、課題レポート発表会の実施」「外部講師の招聘」等は引き続き実施していきたい。今後とも、教員同士の連携を常に取り、受講生の意見も取り入れながら、授業改善を積極的に行っていきたい。

参考文献

教職論ハンドブック（山口健二／高瀬淳 編）
教職課程履修ハンドブック（岡山大学教師教育開発センター）

Title : Practical Seminar for Introduction to the Teaching Profession on the Teacher Training Program at Okayama University
Subtitle : For Certain Fixation of Learning Contents and Upbringing of the Practical Qualities , Ability as the Teacher

Author : Seitaro KOBAYASHI*1, Takuji HASHIMOTO*1, Hiroshi TAKAHATA*1, Shuichi INADA*1,
Tomotaka MISHIMA*1, Kayoko SODA*2, Eiji EGI *2

Keywords: 60 Minutes Class and 4 Semester System , Active / Learning , Certain Fixation of Learning Contents

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

*2 Former Center for Teacher Education and Development, Okayama University

小林 清太郎・橋本 拓治・高旗 浩志・稲田 修一・三島 知剛・曾田 佳代子・江木 英二

【原 著】

「2016年度教師力養成講座」の概要
—実践的指導力を有する教師の育成のために—

武藤 幹夫 河内 智美 小林 清太郎

Outline of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers - Academic year 2016"
—To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers—

Mikio BUTO, Satomi KOCHI, Seitaro KOBAYASHI

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

「2016年度教師力養成講座」の概要

— 実践的指導力を有する教師の育成のために —

武藤 幹夫^{※1} 河内 智美^{※1} 小林 清太郎^{※1}

教師力養成講座は、学校現場で実践されている優れた取組を学生に伝えることで、教職への漠然とした不安を取り除き教師という仕事への意欲を高めるとともに、学生の実践的指導力の向上を図ることをねらいとしている。2009年に開始し、参加状況や受講者の意見を参考にして工夫を加えながら継続している。講座は、当初の講義形式から、受講者と共に学習を進めるという形へ変わってきた。講師選定についても、校長を中心にしたものから児童生徒を直接指導している教諭を含むように改善してきた。本年度の教師力養成講座の概要を報告し、併せて今後の展開の可能性についてもふれる。

キーワード：学校現場で実践されている優れた取組、実践的指導力の向上、今後の展開の可能性

※1 岡山大学教師教育開発センター

I はじめに

地域のつながりの希薄化や家庭の貧困など子どもを取り巻く環境の複雑化・多様化に伴い、よりきめ細かい生徒指導や特別な支援を必要とする教育など、子ども一人一人への確かな支援が学校に求められてきている。それは、社会から期待される学校の役割が拡大してきている表れでもある。一方、学校現場では教師の大量退職の時代を迎え、新規採用教員数が全国で年間3万人を超える状況が続いている。こうした中で、学校の教育力・組織力と共に、一人一人の教職員の実践的指導力の向上が一層求められている。

教員採用試験に合格し教師として4月から教壇に立つことになった学生に目を向けると、めざしてきた仕事に就ける喜びと共に、指導にかかわるいろいろな不安をかかえている。それは、授業、学級経営、生徒指導、保護者との関係など教師の仕事全般にわたっての不安である。学生に話を聞いてみると、初めて経験することへの不安のほかに、マスコミ等を通して目や耳にする学校や教師に関するマイナス面の情報が不安に拍車を掛けていることがわかる。学生は、不登校やいじめ、校内暴力、保護者対応の難しさ、教員の忙しさなどにかかわって、学校教育の難しさや厳しさを強調している報道から情報を得ていることが多い。一方で全国には、その学校の現状

に合わせた指導を進め、大きな成果を上げている実践はたくさんある。岡山県下の学校においても同様であり、その中核を担っている優れた教師もたくさんいる。しかし、そうした優れた実践が学生に情報として伝わる機会は少ないのが現状である。

そこで、学校現場で優れた実践を進めている教師や教育委員会職員に講師を依頼し、学校や地域で行われている取組の概要やその基盤となっている教育の理念や指導の在り方を、学生に直接話していただく場として「教師力養成講座」を開催している。学校現場で働く教師から子どもや教師の具体的な取組について直接話を聞くことで、学生は教師という仕事の魅力とやり甲斐を知るとともに、もっていた不安を和らげることができる。さらに、子どもが生き生きと学ぶ姿や教師が指導を通して成長していく姿を知ること、自分がこれから目指していく「育みたい子ども像」や「求める教師像」をより明確に描いていく助けにもなる。

「教育は人なり」と言われる。これは、いつの時代にも、教育に携わる者が自分を振り返るとき念頭に置きたい言葉の一つである。人を人として育てるのは人である。学校において子どもの自立をみず教育を進める教師に、人としての多くの資質を求められる所以でもある。本大学でも、教師をめざす多くの学生が学んでいる。その一人一人に、子どもを育てることの意義を自覚して自分の目標を明確にも

ってもらいたい。そのために活用できる機会になるよう様々な工夫しながら、今年も学校現場で実践されている優れた取組を基盤にした教師力養成講座を実施した。

Ⅱ 2016年度の実践

1 テーマの設定

テーマについては、これまでと同様に二つの観点をもとに設定している。

〔視点A〕教師を目指す学生が不安に思っている教育課題とそれに対する学校現場での取組

〔視点B〕学生に学んでおいてほしい教育の動き

教師力養成講座に参加した学生からは、毎回アンケートを通して講座に対する要望を汲み取るようにしている。本年度の受講生対象アンケート（第1回～第4回）の「取り上げてほしいテーマ」の記述にも、たくさんのことが記述されている。具体的な細かな内容までは読み取れないが、キーワードを大まかに整理してみると学生の要望を推測することができる。アンケートの記述には、講座の内容に関わる要望のほか運営に関わる要望も見られる。

【内容に関わるもの】

○授業・魅力ある授業

「アクティブ・ラーニング」「協同学習」「グループ活動」「考える力を伸ばす」「継続性」「子どもを引きつける」「授業スキル」など

○いじめ・不登校

「対応」「子どもへの支援」など

○学級経営・クラスづくり

「学級目標」「子ども同士のつながり」「居心地」「学校としての取組」など

○生徒指導・問題行動への対応

「積極的な生徒指導」「思春期」「授業中の生徒指導」「叱ること」「指導の難しい子ども」など

○チーム学校・教師同士のつながり

「マネジメント力」など

○地域社会との連携

○教育相談・子ども理解

○特別支援教育

○ESDと学校教育

○教師生活から学んだこと、考えたこと

○考える力を伸ばす取組

○保護者対応

○キャリア教育

○道徳教育

【運営に関わるもの】

◇いろいろ吸収したい

◇中学校の先生の話が聞きたい

◇「こんなときどうする」(Q&A的なもの)

◇高等学校での経験をお持ちの先生の話

◇具体的な場面をとりあげての話

◇積極的に活動している地域の人の話

こうした学生の思いの中には、観点Bにかかわる内容が重なっているものも少なくない。今年度のテーマ設定においては、観点Aとして「学級づくり」「生徒指導」「保護者対応」「授業づくり」などを、観点Bとして「児童・生徒理解」「教師に求められる力」「子どもが主体的に参加する授業づくり」「特別支援教育」などを考えた。二つの観点をもとに、テーマを設定し、講師の選定を進めた。

2 講師の選定

講師については、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会の協力を得て選定している。学校現場で指導や対応について優れた実践をしておられる人材を、学校で勤務する校長、教頭、教諭、教育委員会事務局指導の指導主事等の中から選定し依頼している。平日開催のため、現在は岡山市とその周辺市町村の学校を中心をお願いしている。

この講座がスタートした2009年度の6回の講座では講師が全て校長であったが、次第に講師選定の幅を広げてきている。受講者の要望が多い「授業づくり」「学級づくり」「生徒指導」などのテーマに対して、具体的な指導場面での姿を伝えたいと考えたからである。そこで、学校現場で直接子どもの指導を進めている方に講師をお願いすることも多くなってきた。

【2009年度（6回）】

校長 6

【2010年度（6回）】

校長 4、教諭 1、大学教員 1

【2011年度（6回）】

校長 3、教諭 3

【2012年度（5回）】

校長 1、教頭 1、教諭 3

【2013年度（7回）】

校長 2、教諭 2、教育委員会職員 3

【2014年度（7回）】

校長 3、教諭 4

【2015年度（7回）】

校長5、教諭2

【2016年度（7回）】

校長2、教諭3、教育委員会職員2

3 開催・運営

講座の基本的な運営スケジュールを、下のように設定している。

(1) 開会（挨拶・講師紹介）	5分
(2) テーマの意義についての講話	10分
(3) 講師による基調提案	40分
(4) グループ討議・協同活動	20分
(5) 討議・活動内容の発表と共有	15分
(6) 講師によるまとめ	25分
(7) 受講者各自のまとめ	5分

運営にあたっては、それぞれの講座のテーマや講師の思いを生かせるよう、柔軟に変更している。それぞれの活動毎に、その概要と本年度の実施状況を紹介する。

【(2) テーマの意義についての講話】

学生がその意義を十分に理解している場合や(6)「講師によるまとめ」で補足できる場合には、割愛している。本年度は4回とも実施していない。

【(3) 講師による基調提案】

テーマについての基本的な考え方、学校での取組の概要、成果と課題などについての講師からの講話を行っている。伝える相手を想定して自分の伝えたいことをより確かに理解してもらうことは、授業の進め方のモデルとなることでもある。受講した学生の理解を深めるために、講師がいろいろな工夫をしてくださっている。本年度も、「基調提案」の中に受講者の意見交換の時間や小活動を積極的に組み込み込んで、理解を深める工夫をしてくださった。

アンケートには、次のような感想があった。「子ども達に伝える言葉と大人同士で話す言葉には大きな違いがある」「伝え方一つで子どものやる気に違いが出てくるので、伝え方の工夫の大切さも知った」「雑談力と話す力の違いが分かった」「先生の話し方（抑揚、明るさ、元気さ）も勉強になった」「先生の話し方、キャラクターがとても素敵で、もっとお話を聞きたかった」。

【(4) グループ討議・協同活動】

受講者アンケートの中に、「有意義な時間である」「新しい気づきがあった」などの意見が多くある。そこで、基調提案を聞いて学生同士が意見交換をし

たり協力して活動したりする場をできるだけ充実させる方向で進めている。本年度は、事例への対応についての意見交換や話し合いなどを複数回組み込むことで、「グループ活動」としてのまとまった一つの時間帯を設定しない形で運営された講座もあった。講師が、受講生が参加しやすい指導の形を提案しながら講座を進めてくださった。

アンケートには、次のような感想があった。「具体的な事例を通じて、活発な話し合いの中で、自分の意見や考えを持つことができた」「様々な成長ができるいろいろな場面で人と絡んでいきたい」「グループの人と意見の交流ができた事で自分の考えていなかった視点から問題を見る事ができた」。

【(5) 討論・活動内容の発表と共有】

まとまった発表をするときには、時間的な問題ですべてのグループからの発表ができないこともあるので、要領よく伝える発表を意識できるようにしている。本年度も、受講者の発表の機会が多く設けられ、発言を手がかりとして講座が展開され、意見を比べながら考えを深めていくことができた。

アンケートには、次のような感想があった。「今まで自分が持っていなかった視点の大切さを知り、自分の考えが深まったように思った」「具体的な事例を考える中で、自分とは違う意見を多く聞くことができて良かった」。

【(6) 講師によるまとめ】

受講者の発表を受けて行っている。本年度は、「発表内容への講師からの評価や補足」「学校で行われている取組の紹介」「教師を目指す学生への期待と励ましのメッセージ伝達」などが行われた。

アンケートには、次のような感想があった。「支え合える環境作りの大切さを痛感した」「現場で働く時に、問題点を明確に把握できるようにしたい」「表面上の要求の奥底にある真の要求を見逃してはいけない」「働きかけも、個ではなく集団を意識することが大切なのだ」「生徒や保護者の内面的な想い、要求まで深く考えたのは初めてだった。生徒指導における考え方がこの講座のおかげで違ってきた」。

4 2016年度の「教師力養成講座」

本年度実施した講座の概要は、[表1]のとおりである。

テーマについては、受講者のアンケートを参考にして「教師を目指す学生が不安に思っている教育課題とそれに対する学校現場での取組」として、「学級

づくり」(②③④⑥⑦)、「保護者対応」(③)、「授業づくり」(④⑥⑦)、「生徒指導」(②③④⑤)の内容を意識して設定した。また、「学生に学んでおいてほしいこと・教育の動き」として、「児童・生徒理解」(①～⑦)、「教師の使命感や責任感、教育愛」(①②⑤)、「特別支援教育」(①④⑤)などを設定した。< () 内の①②③④⑤⑥⑦の数字は本年度の講座の

第何回かを表している> 講座の開催時期については、大きく前半と後半に分けている。8月まで講座受講者は4年次生が中心となり、後半の12月からの講座受講者は3年次生が中心となっている。参考までに、過去3年間の本講座の実施記録も〔表2〕に示しておく。

【表1】2016年度の「教師力養成講座」

実 施 日	回	テ ー マ	講 師
2016年 5月 25日	第1回	「教員に求められる 使命感や責任感、教育愛」について	岡山市教育委員会
2016年 6月 22日	第2回	「学級を中心とした集団づくり」	総社市立中学校 校長
2016年 7月 6日	第3回	「生徒指導とクレーム対策」 ～これからの教師に求められていることを考える～	岡山市教育委員会
2016年 7月 20日	第4回	「学級経営をする上で大切にしたいこと」	岡山市立小学校 教諭
2016年 12月 21日	第5回	「『人の気持ちがわかる教師』とは」	岡山市立中学校 校長
2017年 1月 11日	第6回	「学ぶ意欲を高める授業づくり・学級づくり」	岡山市立小学校 教諭
2017年 1月 25日	第7回	「授業づくりのコツ」	岡山大学教育学部附属中学校 教諭

【表2】昨年度まで3年間に実施した「教師力養成講座」

実 施 日	回	テ ー マ	講 師
2015年 5月 27日	第1回	「キーワードをもとに 教師の心得を考える」	岡山市立中学校 校長
2015年 6月 3日	第2回	「子どもたちの笑顔がいっぱいの学校づくり」 ～ 人権教育の視点を教育活動の基盤にすえて ～	瀬戸内市小学校 校長
2015年 7月 22日	第3回	「教師を目指すみなさんに伝えたいこと」	岡山市立小学校 校長
2015年 7月 29日	第4回	「子どもの情報機器へのかかわり方を考える」 ～ 地域と連携して取り組む ～	赤磐市立小学校 校長
2015年 12月 16日	第5回	「学校の教育力を高める『連携』の進め方」 ～小中校の学校間、地域との連携・協力の在り方～	岡山県立高等学校 校長
2016年 1月 13日	第6回	「市立中学校と生徒指導」	倉敷市立中学校 教頭
2016年 2月 10日	第7回	「魅力的な授業とは」 ～ 毎日悩みながら追い求めていること ～	岡山市立小学校 教諭

実 施 日	回	テ ー マ	講 師
2014年 5月 21日	第1回	「どの子どもも参加でき、どの子どももわかる授業」	赤磐市立小学校 校長
2014年 6月 25日	第2回	「小中高等学校におけるキャリア教育」	岡山県立高等学校 校長
2014年 7月 9日	第3回	「子どもの何を褒め、何を叱らなければならないのか」	岡山市立小学校 教諭
2014年 8月 6日	第4回	「多くの教師は、教師になって揺らぐ」	大津市立小学校 教諭
2014年 12月 17日	第5回	「ICTを活用した授業づくり」	岡山市立小学校 校長
2015年 1月 14日	第6回	「子どもたちにとって魅力的な授業」をどのように創るか」	岡山大学教育学部附属小学校 教諭
2015年 2月 18日	第7回	「今、学校現場で、教師に何が求められているのか」	岡山市立小学校 教諭

実 施 日	回	テ ー マ	講 師
2013年 5月 22日	第1回	「体罰」を考える」	倉敷市教育委員会
2013年 6月 26日	第2回	「いじめ・不登校」を考える ～ 原因や背景 ～	岡山市立中学校 校長
2013年 7月 10日	第3回	「いじめ・不登校」を考える ～ 対応と未然防止 ～	岡山市立中学校 校長
2013年 8月 6日	第4回	「保護者のクレーム」を考える	岡山市教育委員会
2013年 12月 4日	第5回	「子どもにとって魅力のある学級」をどう創るか	赤磐市立小学校指導 教諭
2013年 12月 11日	第6回	「子どもにとって魅力のある授業」をどう創るか	岡山大学教育学部附属小学校 教諭
2014年 1月 15日	第7回	「子どもの問題行動」にどう対応したらよいのか	岡山市教育委員会

Ⅲ 2016年度アンケートから（受講者と満足度）

講座の受講者には、次のようなアンケート調査を実施している。アンケート結果を、「学生の受講者を増やす」「学生の満足度を上げる」という点から考察

し、運営改善に生かしている。

アンケートの回答は、5つの選択肢で評価したものの（「4」については7つの選択肢で評価）と自由記述によるもとで行った。

（アンケート項目資料）

○受講者のこと 「性別」「学年」「所属学部・学科」「受験予定の学校種」

○今回の講座 1 基調提案（最初のお話）について、どのように感じましたか。

2 グループでの話し合いは、活発に行われましたか。

3 グループでの話し合い中、あなた自身の発表はどうでしたか。

4 グループでの話し合いの時間の長さはどうでしたか。（選択肢7）

5 まとめ（最後のお話）について、どのように感じましたか。

6 今回の講座で考えたことは、あなたが教師を目指す上で役立つと思いますか。

○本講座 7 次回の講座にも参加したいと思いますか。

・今回の講座の感想や質問など、自由に書いてください。

・次回の講座で取り上げてほしいテーマを書いてください。

・この講座のことを、何で知りましたか。

⇒「掲示板」「教職相談室で」「センターHP」「岡大教職ナビの情報」「友人から」「その他」

1 学生の満足度

この講座をどのようにして知り受講したのかについては、[表3]のとおりである。教職相談室からの情報取得が特に多くなっている。講座の内容を直接対面して話を聞くことが受講に有効にはたらいっている。

受講学生の講座に対する満足度は、[表4]のとおりである。調査した7項目の中から時間設定を除いた6項目のうち「基調提案」「グループでの話し合い」「まとめの講話」「教師を目指す上で役立つ」「次回の参加」の5項目については、受講者の95%以上が肯定的な回答をしている。一方、「グループ活動での参加者自身の発言」の項目については、肯定的な意見が84.8%あるが、他の項目と比べると10%ほど低くなっている。また、話し合い時間の設定については、56%が「ちょうどよい」と答え、「短く感じている」が37.1%、「長く感じている」が7%である。

全体として、受講した学生の満足度は高く、本講座のねらいに沿った成果が出ていると言える。ただ、グループでの話し合いについては、課題もある。受

講者のアンケートの自由記述の中には積極的に言及しているものはほとんど見つけられないが、アンケートの選択肢評価から、受講者自身には「もっと積極的に参加できるとよい」「もっと話がしてみたいことがある」という思いがあることが推測できる。しかし、授業化を想定した講座には120分という時間的な制約があり、その中では考えを深め合う話し合い活動だけに時間を当てられないという事情がある。ただ外から受講生の様子を見ると、グループ活動は今年度も活発に行われており、よく考えられた意見が発表されていた。講師からも、「話し合いの進め方と内容の深さに驚いた」「学校現場の教師でも気づきにくい点にも気づいている」などと、受講者の活動を高く評価していただいている。

受講した学生の満足度が次回講座への参加意欲の高さに確実につながっていると考えられる。学生の教職に対する意欲を高めることは、本講座の出発点である。学生の思いを十分に捉え講座の運営に生かしていきたい。

【表3】この講座をどのようにして知ったか。

（人）

教育学部の 掲示板	教育学部以外の 掲示板	教職相談室の 情報	センターHP	友人からの 情報	その他	計
7	1	125	9	7	10	159
4.4%	0.6%	78.6%	5.7%	4.4%	6.3%	100%

〔表4〕「教師力養成講座」受講者アンケートの結果

A: とてもよい B: どちらかと言えばよい C: どちらかと言えばよくない D: よくない E: わからない

	A	B	C	D	E
①基調提案	とても考えさせられた ←————→ 考えさせられなかった				
	132 83. 0%	23 14. 5%	2 1. 3%	0 0%	2 1. 3%
②グループでの話し合い	とても活発に行われた ←————→ 活発に行われなかった				
	84 52. 8%	70 44. 0%	5 3. 1%	0 0%	0 0%
③あなた自身の発言	とても積極的に発言した ←————→ 積極的に発言できなかった				
	57 35. 8%	78 49. 1%	22 13. 8%	2 1. 3%	0 0%
⑤まとめの講話	とても考えさせられた ←————→ 考えさせられなかった				
	134 84. 3%	24 15. 1%	1 0. 6%	0 0%	0 0%
⑥教師をめざす上で役立つ	とても役立つと思う ←————→ 役立つとは思わない				
	144 90. 6%	15 9. 4%	0 0%	0 0%	0 0%
⑦次回の参加	参加したい ←————→ 参加したくない				
	118 74. 2%	35 22. 0%	1 0. 6%	0 0%	5 3. 1%

2 講座受講生のアンケート自由記述

受講生アンケートの自由記述欄に記載された感想や意見を、「講座内容への共感や発見」「講座の運営や雰囲気」「自分が教壇に立つことへの意欲や思い」に分けて整理し、一部を紹介しておく。なお、①②③④は本年度の何回目の講座かを示している。(記載に際しては、誤字や漢字表記等について最小限の校正をして載せている)

【内容への共感や発見】

① 子ども達がてきぱきと行動するための工夫は、様々な場面ででき、掲示物や目標の立て方など学級の実態に応じた工夫の大切さを実感した。

① 実際に学校現場で働かされていた時のお話を聞いて、クラス全体の実態に応じて工夫をしていくことが大事だと改めて感じた。失敗した子や、行動が難しい子だけの指導を主にするのではなく、全体での指導をどのようにするのかを主に考えたい。

① 特別支援が必要な子ども、そうでない子ども、両方(全員)が個に応じた教育が受けられるように、教師ができる工夫について知ることができ、とても勉強になった。「懲戒」について講義として聞いたのは初めてだったので、改めて教師の職の責任感に

ついて深く考えさせられた。

② 教師として、また人間として素直、明るさ、謙虚さ、前向きさをもってこれからの人生を過ごしていこうと思った。

② 学校での取り組み、学級通信などの紹介があり、とても良かった。また、グループの話し合いの議題も3つとも現実味のあるもので、ためになった。

② 学級は、これから必ず関わっていかなければいけないものなので、その場で取った行動に対して後から反省することも多いと思う。行動を客観的に見て、次に活かせる教師になりたい。

③ 生徒指導やクレーム対応というのは、起こってから取り組むというイメージを持っていたが、そうでないということがわかって良かった。養護教諭としてこれから働いていくなかで、今日の学びを活かしていきたいと思った。

③ 日頃からの指導が大切だということを再認識した。問題行動、主張、要求はどういう思いでしているのか、よく考える必要があることを実感した。子どもも保護者も教師同士もつながっておくことが大切だということを学んだ。

③ まだ教師としての知識や経験が足りない今の自

分にはとても貴重なお話を伺うことができた。保護者対応や生徒指導においてとても重要になるのは「つながり」というキーワードだと感じた。生徒間のつながり、保護者とのつながり、教師とのつながりそれぞれとても大切だと感じた。

④ 学級経営について、子どもの力を借りてクラス全体をまとめていくことや、子どもの力の凄さを考えさせられた。今までの教師力養成講座の中で一番楽しく参加させていただいた。

④ クラスづくりは個への働きかけも必要だが、子どもを繋ぐ全体への働きかけ、個と集団を繋ぐことが大切なのだとわかった。子どもが笑う、居心地の良いクラスが実際に作られていることが、今回の講座を通じて感じられた。

④ 教師が子ども達のことをよく観ているから、良いところをクラス全体に示すことができ、その子の良さを活かした集団への働きかけができるんだと感じた。

【講座の運営・雰囲気】

① 子どもに伝わりにくい指示をしていないか。このことについて、よく考えさせられた。初めて顔を合わせる人とワークをすることはとても良い活動だった。

① 経験に裏打ちされた具体的な活動を説明していただいて大変勉強になった。

① とても熱のあるお話が聞けて、教採を受けるにあたって気持ちが引き締まった様に思う。思いを持った、意欲を持った教員になりたい。

② 実際に起こりうる学級経営上での問題を考える事ができ、また、グループの人と意見の交流ができた事で自分の考えていなかった視点から問題を見る事ができて、とても勉強になった。

② 実際にありそうな事例について、他の人と話すことで、より実践的な思考ができたと思う。他の人の良い考えが聞けて良かった。

② グループで話し合ったり、他のグループの発表を聞いたりして、自分の持っていない意見が出て、とても勉強になった。実際は冷静な判断をするのが難しいと感じた。

③ 今までは生徒指導は、社会に出るまでに大切な生活習慣やマナーなどの指導だと思っていたが、今回の講義で題材として出された子どもの安全を保障するための指導も大切だと感じた。また、指導の方法や保護者への対応についても、多くのことを考える機会をいただいてとても貴重な時間だった。

③ 基本的な考え方を知った上で、具体的な事例を通して考えることでとても分かりやすかった。

③ 教員の現場ではケースバイケースが多い。それは授業を聞いてよく分かっていますが、今回は対応の基本から教えていただけたので、のちのち役立つと思う。

④ 実際にあった事例をみんなで考えることで、実感がわいて面白かったし、現場の先生方の取り組みを知ることができて勉強になった。

④ 各事例を分かりやすく提示していただいたので、ものすごくイメージし易かった。小学校に勤めても、このように子ども達にイメージを持たせることのできるバリエーション豊富な先生になりたいと思った。

④ 眠たい体で来たのですが、そんなことが関係なくなるほどの、本当に面白くて、ためになって、あったかいお話を聞かせていただき幸せだった。

【教壇へ立つことへの意欲や思い】

① 教師になりたい気持ちがさらに大きくなった。教師は子どもの未来を左右する責任のある仕事なので、覚悟を持って頑張りたいと思った。

① もうすぐ採用試験ですが、改めて教師になりたいという気持ちとモチベーションを高めることができた。私の思いそのものを大切にしていきたいと思った。

① 子どもの立場に立って物事を考える、言葉にするということの大切さを改めて感じた。情熱を持ち、学ぼうとする姿勢を忘れずに、採用試験に臨みたい。

② 学級経営で気をつけることだけでなく、実際の事例を用いてお話をしてくださり大変考えさせられた。常に考え続けることの大切さを感じた。教員に必要な4つのこと、考えていこうと思う。

② 学級経営について考える場面があまりなかったので、とてもいい機会になった。今日の講義内容をこれからの教師人生に役立てたい。

② 学級経営の視点を知ることができた。ありがとうございました。是非教員になった時に活かしていきたい。

③ クレーム対応、生徒指導という個への対応のイメージでしたが、それは表面上のもので、真の要求に対して対応していく一次的支援の重要性を強く感じた。子ども同士、保護者同士のつながりを作りながら自分自身も人とのつながりを大切にしたい。

③ 1次支援から3次支援までつながりを持って大切にしていきたいと感じた。養護教諭は単数配置で

あることも多いため、他教員としっかり連携し、子どもや保護者の対応に当たっていききたい。

③ 普段考えることのないクレームなど、考える機会ができて非常に良かった。これを参考にもっと教師力というものを考えたい。

④ 終始惹き付けられる魅力的なお話だった。このお話を基に改めて生徒指導、クラス経営について考えていこうと思った。

④ 子ども達の力を感じる話を沢山聞けて、とても感動した。理想と現実のギャップは大きいと思うが、子どもの力を最大限に引き出せるような先生になりたいと思った。

④ 私は小学生の頃、人の輪の中に入ることが得意ではなかったので、事例3における取り組みは、とても子どもの気持ち側に立ったものだったと思った。子どもを信じること、子ども同士を繋ぐことを沢山実践していきたい。

Ⅳ 受講生の所属

教師をめざす学生が参加する教師力養成講座には、[図1]のように教育学部の学生が多く参加している。受講者数を見ると、当然のことであるが教育学部で

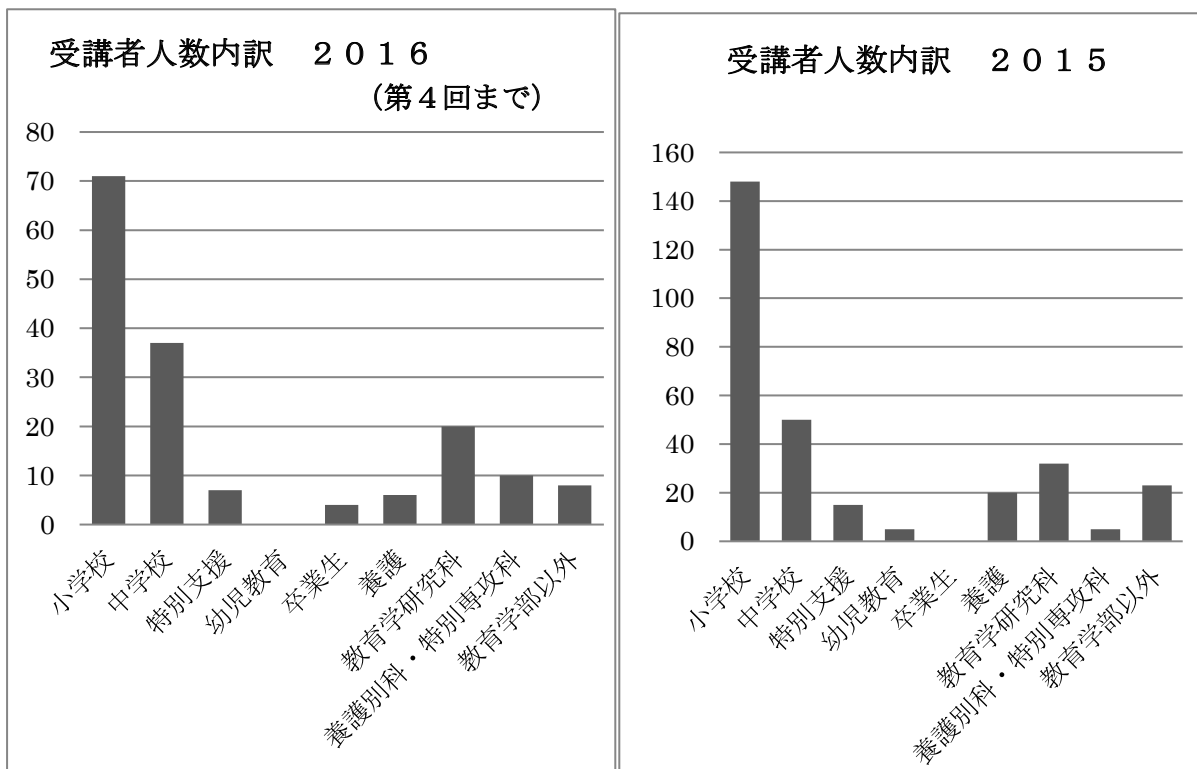
も定員の多い小学校コースや中学校コースの学生の受講が多くなっている。一方、岡山山大学教師教育開発センターは全学部を対象にした組織であり、講座には教育学部以外の課程認定学部の学生にも受講して欲しいと考えている。課程認定学部の学生の受講者数は、次のようになっている。

◇2014年度	9%	26人
◇2015年度	8%	23人
◇2016年度（4回分）	5%	8人

受講学生数は、年により、回により差が見られる。課程認定学部が8学部あり、全ての学部の学生が受講できるような開催日や時間等の設定は難しい面がある。そこで、学生が確実にこの講座を受講できるようにしたいと考えている。それを実現できる方法の一つが、この講座を授業化することである。曜日と時間の枠を固定することで、課程認定学部の学生が履修しやすいようにすることができる。これからの課題として、取り組んでいきたい。

現状では、録画したDVDの視聴で補うとともに、開催情報がより多くの学生に伝わるよう努力を続けていく。

【図1】受講者の所属内訳グラフ



V 成果と課題

本年度も、学校現場や教育行政の場で、目ざす目標を明確にもって子どもや教職員と向き合い、質の高い教育活動を進めている講師の方から直接お話を聞くことができた。受講者は、子どもが充実した生活を送っている学校、教職員が協力して生き生きと仕事を進めている学校があることを知った。そのことを知っていることは、これから教師を目指す学生にとって、自分が目指す子どもの姿を描き、目指す教師になっていくための大きな力となる。

本年度の講座を受講した学生の満足度は高かった。受講者アンケートの自由記述欄からも、教師を目指して前向きに取り組もうとする学生の熱い思いを読み取ることができた。講師は、講座の趣旨を理解して、「これからの学校を託していく人たちのために、私にできることであれば協力します」と、短い時間の中での運営を熟考し、受講者を巻き込んで心を動かす講座運営をしてくださった。それに応えて受講者も、真摯な態度で前向きに参加していた。

受講学生の声を大切に、教職への意欲と実践的指導力を高めるために引き続き本講座の充実に取り組んでいきたい。

○講座の開催時期

今年の講座は、5月～8月に4回、12月～1月に3回と、前半と後半に分けて計7回の開催をした。後半の講座の受講生が3年次生を中心としたものになることは、定着しつつある。しかし、採用試験に合格し4月から学校現場に立つ4年次生にこそ聞いてほしい内容も盛り込んで講座を計画している。講座の開催情報の入手先は教職相談室であるが、年度後半に相談室を訪れる4年次生は少ない。本年度は、教職ガイダンスでの案内、各学部掲示板へのポスター掲示、教師教育開発センター事務室前や相談室内へのチラシの設置、教師教育開発センターホームページへの掲載等で広報を進めた。また、教職相談室の来室者に講座を紹介して、友人への呼びかけも依頼した。4年次生への広報として、教育学部の各研究室への申込書の配布やメール配信などの広報にも力を入れていきたい。

講座の開催時刻についても課題がある。本年度から岡山大学では、全学で60分授業・クォーター制が実施された。学生にとっても初めての経験であり、通常の授業が組まれている曜日には講座開催が難しいと考え、水曜日の午後に実施した。しかし、水曜

日の午後にも、集中講義、実習等に関わる事前事後の指導、課程認定学部学生を対象とした授業などが実施されることもある。120分の講座を、全ての学生が参加しやすい形で計画することは、難しい。その中でも、よりよい形での講座開催を進めていきたい。

○授業化に向けて

岡山大学では、教育学部を含め8学部が教職課程認定を受けており、毎年400名ほどの学生が教員免許を取得している。そうした学生に実践的指導力を確かに身につけさせるために、「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」をバランスよく身につけることが「教育実践力」であると描いて、指導を進めている。これらの力を育成するために学校現場で十分な体験を行うことは、時間的にも限界がある。もちろん学生が経験している実習やボランティア活動の中で得た情報は貴重なものである。それに加えて「教師力養成講座」では、「優れた取組である」という条件を大切にしながら、学校現場で行われている教育活動を紹介することで学生の学校現場への視野を広げ、実践的指導力の育成につなぎたいと考えている。現在の講座は、教職相談室が中心になって単年度ごとに数回ずつ計画している。そこには、より確かな実践的指導力を学生に身につけさせるために、できれば受講者には7回の講座全てに参加して欲しいという思いもある。

それを実現するための一つの方法として、本講座の授業化への移行を検討している。2014年度、2015年度には、文部科学省の調査研究事業を受け、先進的な取組を進めている大学や教育委員会への訪問調査、講座受講学生に対しての本講座を授業化することに関するアンケート調査等を進めてきた。

そのアンケートには、授業化に向けて積極的な意見として、次のような記述があった。「教員志望者にとっては勉強になる話ばかりなので、授業化して単位も出るならとてもいい」「様々な教師になるための心得や先生方の経験といった視野の広がるような話を聞ける」「このような話を聞くチャンスを設けるという点で授業化すべきだ」「授業の時間だと参加しやすい」「前々から副実習で来たくても来られない、インターンシップがかぶっている、という人の声を聞いたので、授業時間の方がよい」。主に内容の充実や活動のよさ、参加のし易さを意識した意見が多かった。一方、アンケート記述に見られる授業化への消極的な意見として、「参加したい人だけが集まるので

自分のモチベーションも上がる」「グループでの活動をよくするにはが、意欲的な集団でやるのがよい」「授業化すると、時間制限があるため、内容にも制限がでてしまう可能性がある」「実習も終え、学校の実態をしっかりと把握して自分の中でバックグラウンドを作ってからでないのだめだ」「今は夏休み中でも講義をしていただける」

「必修ではない方がいい」など、参加者の意欲、時間設定、受講の仕方などに関するものがあつた。

本年度は、授業化を見据えて教師力養成講座の時間枠を120分に固定して実施してきた。また、平成30年度に高年次教養教育科目としての授業化を目ざして、受講者のアンケート結果や参加状況を踏まえながら、年間の授業実施時期、講師選定の仕方、対象とする学生の範囲等を検討している。

VI 終わりに

教師力養成講座も8年目を迎えた。各回の講座において、学校現場で活躍する教員の姿や熱い思いが確かに学生に届いていることを改めて実感している。

本講座が、学生が新任教師として学校現場で教壇に立ったとき、4年間学んで身につけた自分の力を発揮するための一助となれば、うれしい限りである。

本年度も、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会のご協力をいただき、講座を実施することができた。講座を担当して下さった講師の先生方、高塚教師教育開発センター長を始めとした教師教育開発センターの諸先生方・事務スタッフの方々からは、準備段階からたくさんのご助言とご支援をいただいた。

関係の皆様に、心から感謝申し上げる。

参考・引用文献

- ◆「2014年度教師力養成講座」の概要
—実践的指導力を有する教師の育成のために—
(2015岡山大学教師教育センター紀要第5号)
- ◆「2015年度教師力養成講座」の概要
—実践的指導力を有する教師の育成のために—
(2016岡山大学教師教育センター紀要第6号)

Title :Outline of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers - Academic year 2016"

Subtitle :To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers

Author :Mikio BUTO*1, Satomi KOCHI *1, Seitaro KOBAYASHI *1

Keywords: the specific examples of the efficient approach to the problems worrying teachers,
developing the practical leadership skills, the progress of our management plan for the future

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

【原 著】

出生前診断に関する大学生の意識および知識に関する調査

村上 理絵 吉利 宗久 仲矢 明孝

A Study on Recognition and Knowledge of University Students Concerning the Prenatal Diagnosis; Present Status and
Future Perspective in Japan

Rie MURAKAMI, Munehisa YOSHITOSHI, Akitaka NAKAYA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

出生前診断に関する大学生の意識および知識に関する調査

村上 理絵^{※1} 吉利 宗久^{※1} 仲矢 明孝^{※1}

本研究では、出生前診断に対する大学生の意識および知識に関する動向を明らかにすることを目的とした。大学生 171 名を対象に、出生前診断を積極的に行っていくことや、自分自身が受けることに対する意識、関連する知識などについての調査を行った。その結果、意識に関する質問では「積極的实施」「自身の受検」「中絶実施」において、知識に関する質問では「意義理解」「メリット/デメリットの理解」「目的理解」「情報の把握」において、「どちらともいえない」と回答した者が多かった。このことから、出生前診断は割り切ることのできない感情的葛藤をとまなう問題であると同時に、対象者らは判断する情報を持っていないためにこのように回答したのではないかと思われ、自身の考えを深めたり、正しい知識に基づいた選択を促したりするために、教育が重要であることが示唆された。

キーワード：出生前診断, 障害, 意識, 知識

※1 岡山大学大学院教育学研究科

I はじめに

無侵襲的出生前遺伝学的検査（以下、新型出生前診断と記述）を受検する人は、2013 年 4 月に検査が開始されて以降、増加を続けている。毎日新聞^[1]によると、新型出生前診断の受検者数は、2013 年 4 月の診断開始から 1 年間は 7 千 740 人、その後、2016 年 9 月までの集計では 3 万 7506 人であり、利用が拡大している実態が明らかになった^[2]。

本検査は、妊娠 10 週から無侵襲に高精度な検査ができることや^[3]、母体血を採取するだけで検査が可能になるなどの利点はあるが、その簡便さから、容易に普及することが予てより予想されていた。それと同時に、極めて簡便に実施できることによって、妊婦が十分な認識を持たないままに検査が行われる可能性があることや、検査の意義、結果の解釈について十分な認識を持たない受検者が、結果を冷静に判断できなくなったり、非確定的検査である本検査から得られた結果を確定的なものと誤解し、これに基づく判断を下したりする可能性があることが問題点として指摘されてきた^[4]。

実際に、中日新聞^[5]によると、新型出生前診断を実施している病院でカウンセリングを担当している臨床遺伝専門医や、認定遺伝カウンセラー 115 名を対象にした調査では、検査希望者である妊婦が遺伝に関する基礎知識を持っていると感じているかとの問い

に対して、「不十分だ」が 64%、「妊婦によって差がある」が 31%、「知識を持っている」が 4%であった。また、朝日新聞デジタル^[6]は、新型出生前診断で陽性と判定された妊婦 2 人が、確定診断を受けないまま人工妊娠中絶をしたことに触れ、検査の意味を正しく理解してもらうための対策が必要と指摘している。さらに、産経ニュース^[7]は、確定診断である羊水検査を受けた人数や中絶を選択した件数は未確定だが、適切な説明がされた上での決定だったかどうかについて検証の必要性を述べている。中日新聞^[8]でも、新型出生前診断に関する賛否を踏まえ、正しい情報を知り、国民全体、日本社会全体でこの問題について議論することの重要性を説いている。

出生前診断に関する知識について、村上（横内）ら^[9]は、将来的に子どもを産み育てることが予測される大学生ら 74 名に対して、①出生前診断を実施する意義を理解しているか、②出生前診断ではどのような検査をどのように実施するか知っているか、③出生前診断のメリット/デメリットを理解しているか、④出生前診断から何がわかるか知っているか、⑤出生前診断を受けた後の対応や流れについて活用できる情報を持っているかなどの出生前診断に関する知識を問う質問調査を実施した。その結果、「意義理解」については、「どちらとも言えない」が最も多く、「検査実施方法の知識」「情報の把握」については、多く

の対象者が知識を持っていないと認識している一方、「メリット/デメリットの理解」「目的理解」については多くの対象者が知識を持っていると認識していることが明らかになった。

本研究では、村上（横内）ら^[9]の研究よりもさらに対象者を増やして調査を行い、出生前診断に対する大学生の意識および知識に関する動向を把握するとともに、そこで見出される課題について明らかにすることを目的とした。

II 方法

1 対象

調査の対象は、第二著者および第三著者が27年度にA大学およびB大学において担当した講義の受講生171名である。

回答者の性別は、男性17名（9.9%）、女性153名（89.4%）、無回答1名（0.6%）である。所属は、教育学部113名（66.1%）、医療系学部44名（25.7%）、無回答14名（8.9%）である。教育学部では教員養成、医療系学部は、看護師、管理栄養士、ソーシャルワーカーなど、医療に携わる人材の養成を行っていた。身近に障害のある人がいると答えた者は、51名（29.8%）、いないと答えた者117名（68.4%）、無回答3名（1.8%）である。身近に障害のある人がいると答えた者について、障害がある人との関係は、親、きょうだい、親戚などの身内が27名（52.9%）で最も多く、友人が12名（23.5%）、知人が6名（11.8%）である（複数回答あり）。

2 調査項目

調査票は、我部山ら^[10]の研究を参考にして作成された（表1）。質問項目に対する選択肢は以下のよう

に設定した。

調査票では、回答者の属性について、身近に障害のある人がいるかどうかについて、出生前診断について考えたり学んだりしたことがあるかについて問うとともに、出生前診断に関する意識について（表1のI-①からI-⑤）、出生前診断の知識について（表1のII-①からII-⑤）問うた。

I-①からI-③では、賛成（評定3）、どちらともいえない（評定2）、反対（評定1）とした。I-④では卵子・精子のときから（評定1）、受精したときから（評定2）、手や足が形成されたときから（評定3）、手足が動き胎動が感じられたときから（評定4）、母親から生まれたときから（評定5）、一概にはいえない（評定6）、その他（評定7）とした。I-⑤では、子どもには生まれてくる権利がある（評定1）、子どもの存在を親がコントロールするのはおかしい（評定2）、子どもには健康に生まれてくる権利があり、そうならないなら親がそれを避ける権利がある（評定3）、子どもには生まれてくる権利はなく、親に決定する権利・自由がある（評定4）、一概には言えない（評定5）、その他（評定6）とした。II-①からII-⑤では、よく理解している／よく知っている／たくさん持っている（評定5）、理解している／知っている／持っている（評定4）、どちらとも言えない（評定3）、理解していない／知らない／持っていない（評定2）、まったく理解していない／まったく知らない／まったく持っていない（評定1）とした。

また、I-①からI-③については、その理由について自由記述により回答を求め、II-①からII-⑤については、評定4あるいは評定5を選択した場合のみ、質問内容に対する具体的な回答を記入するよう求めた。

表1 質問項目

I	①出生前診断を積極的にやっていくことに対してどのように思うか。（以下、積極的実施と記述）
	②自分（またはパートナー）が出生前診断を受けることに対してどのように思うか。（以下、自身の受検と記述）
	③出生前診断の結果に基づいて、人工的中絶を行うことに対してどのように思うか。（以下、中絶実施と記述）
	④生命の始まりはいつからだと思うか。（以下、生命の始まりと記述）
	⑤出産についてどのように思うか。（以下、出産についてと記述）
II	①なぜ出生前診断が行われるか、その意義を理解しているか。（以下、意義理解と記述）
	②出生前診断ではどのような検査をどのように実施するか知っているか。（以下、検査実施方法の知識と記述）
	③出生前診断のメリット/デメリットを理解しているか。（以下、メリット/デメリットの理解と記述）
	④出生前診断を行うことによって何ができるのか、その目的を理解しているか。（以下、目的理解と記述）
	⑤出生前診断を受けた後の対応や流れについて活用できる情報を持っているか。（以下、情報の把握と記述）

3 分析方法

数値により評定を求めた項目については、単純集計を行い、自由記述により選択理由の記入を求めた項目については、それぞれの項目において類似する理由をまとめた。これらの作業を繰り返し行いながらまとまりの修正を行った。

Ⅲ 結果

「積極的实施」については、「どちらともいえない」が106名(62.0%)と半数を占めており、次いで「賛成」が37名(21.6%)、反対は28名(16.4%)であった(図1)。

「賛成」の理由を記入した27名のうち、16名(59.3%)は「心理的、物理的に受け入れる準備ができるから」、3名(11.1%)は「心理的不安が解消されるから」、2名(7.4%)は「個人の自由で、したいのならすればよいから」、6名(22.2%)はその他であった。「反対」の理由については23名が記入しており、7名(30.4%)は「命を選別することになるから」、5名(21.7%)は「中絶につながるから」、11名(47.8%)はその他であった。「どちらともいえない」の理由については82名が記入しており、26名(31.7%)は「メリットとデメリットの両方があるから」、21名(25.6%)は「人それぞれの考え方だから」、7名(8.5%)は「やむを得ない場合もあるから」、3名(3.7%)は「倫理的に言えばすべきではないが、自分が妊娠した場合、診断したいと思うから」、25名(30.5%)はその他であった。

一方、「自身の受検」については「どちらともいえない」が84名(49.7%)、「賛成」が46名(27.2%)、「反対」が39名(23.1%)であった(図2)。「賛成」の理由を記入した30名のうち、11名(36.7%)は「心理的、物理的に受け入れる準備ができるから」、9名(30.0%)は「自分の子どもの状態を知っておきたいから」、2名(6.7%)は「不安を解消したいから」、8名(26.6%)はその他であった。「反対」の理由については29名が記入しており、9名(31.0%)は「子どもがどのような状態であっても産むつもりだから」、6名(20.7%)は「出産をすることに迷いが生じてしまうかもしれないから」、同じく6名(20.7%)は「知りたくないあるいは知らなくてもよいから」、4名(13.8%)は「倫理的によくないことだから」、4名(13.8%)はその他であった。「どちらともいえない」の理由については58名が記入しており、24名(41.4%)は「実際にその立場に立ってみないとわからない」、

7名(12.1%)は「パートナーと話し合って決める」、3名(5.2%)は「どのような気持ちになるのか想像できないから」、24名(41.4%)はその他であった。

「中絶実施」については、「どちらともいえない」が86名(50.6%)と最も多く、「反対」が72名(42.4%)、賛成は12名(7.1%)と前二者と比較すると少数であった(図3)。「賛成」の理由を記入した8名のうち、3名(37.5%)は「経済的に養育が難しい場合があるから」、2名(25.0%)は「養育を覚悟できないまま産んだ場合、出生後、虐待などの可能性があるから」、3名(37.5%)はその他であった。「反対」の理由については53名が記入しており、18名(34.0%)は「一人の大切な命だから」、7名(13.2%)は「中絶はしてはいけないから」、6名(11.3%)は「命を選別するのはおかしいと思うから」、2名(3.8%)は「障害者を差別することになるから」、20名(37.7%)はその他であった。「どちらともいえない」の理由については63名が記入しており、29名(46.0%)は「それぞれの家庭で経済状況や育児への協力体制など、いろいろな事情があると思うから」、14名(22.2%)は「養育をしていくことの大変さやいろいろなことを考えると何ともいえないし、自身がその立場であっても悩む気持ちはよく理解できるから」、8名(12.7%)は「予後不良や虐待など、生まれてきてもつらい思いをするかもしれないから」、3名(4.8%)は「どのような気持ちになるのか想像できないから」、9名(14.3%)はその他であった。

「生命の始まり」については、「受精したとき」が106名(62.4%)と最も多く、他の選択肢と比較しても著しく多かった(図4)。一方、受精する前の段階の「卵子・精子のときから」と考えている者も22名(12.9%)存在していた(図4)。

「出産について」については、「子どもには生まれてくる権利がある」が101名(61.2%)と半数以上を占めた。続いて、「子どもの存在を親がコントロールするのはおかしい」が30名(18.2%)であった(図5)。

「意義理解」については、「どちらとも言えない」が113名(67.7%)と最も多かった(図6)。「理解している」と「理解していない」はそれぞれ25名(15.0%)と20名(12.0%)であり、対照的な意見だが近い値であった(図6)。

「検査実施方法の知識」については、多い順に「どちらとも言えない」が55名(32.9%)「知らない」が49名(29.3%)、「知っている」が43名(25.7%)とな

っており、比較的僅差であった（図 7）。

「メリット/デメリットの理解」については、「どちらとも言えない」が 85 名（51.8%）と最も多く、次いで「理解している」が 51 名（31.1%）であった（図 8）。

「目的理解」については、「どちらとも言えない」が 85 名（50.9%）と最も多く、次いで「理解している」が 56 名（33.5%）であった。「理解していない」あるいは「まったく理解していない」はそれぞれ 17 名（10.2%）、2 名（1.2%）であり、前述のメリット/

デメリット同様、程度に差はあるものの、目的を理解していないと認識している者と比べると、理解していると認識している者の方が多かった（図 9）。

「情報の把握」については、「どちらともいえない」が 70 名（41.9%）と最も多く、「持っていない」が 64 名（38.3%）、「まったく持っていない」が 27 名（16.2%）であり、多くの人が出生前診断を受けた後の対応や流れについて活用できる情報を持っていないことが明らかになった（図 10）。

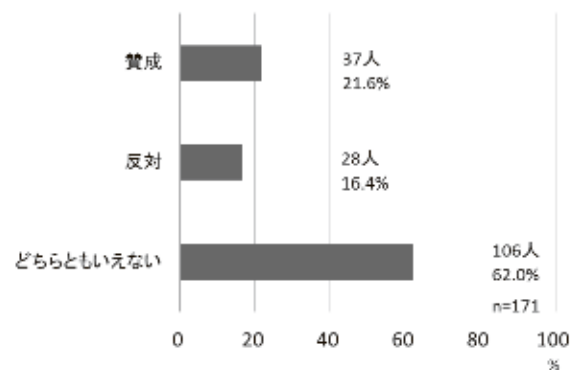


図 1 出生前診断を積極的に行っていくことに対してどのように思うか

表 1 出生前診断を積極的に行っていくことに対してどのように思うか（学部別に見た人数）

	教育学部	医療系学部
賛成	24	9
反対	18	8
どちらともいえない	71	27

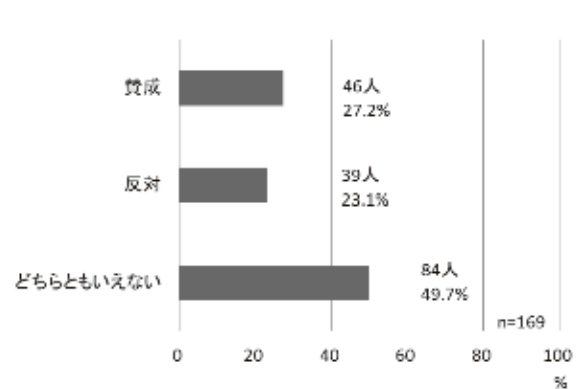


図 2 自分やパートナーが出生前診断を受けることに対してどのように思うか

表 2 自分やパートナーが出生前診断を受けることに対してどのように思うか（学部別に見た人数）

	教育学部	医療系学部
賛成	28	14
反対	30	8
どちらともいえない	55	20

出生前診断に関する大学生の意識および知識に関する調査

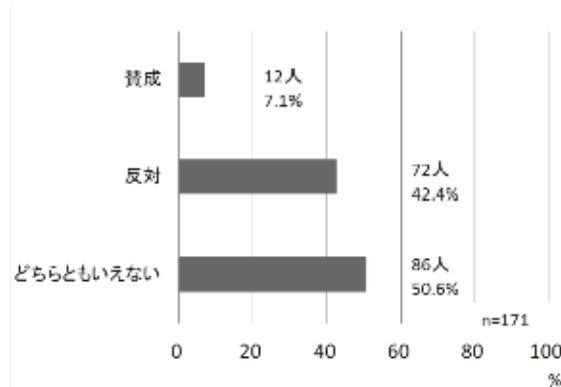


図 3 出生前診断に基づいて人工中絶を行うことに対してどのように思うか

表 3 出生前診断に基づいて人工中絶を行うことに対してどのように思うか(学部別に見た人数)

	教育学部	医療系学部
賛成	6	3
反対	47	19
どちらともいえない	60	21

表 4 生命の始まりはいつだと考えるか(学部別に見た人数)

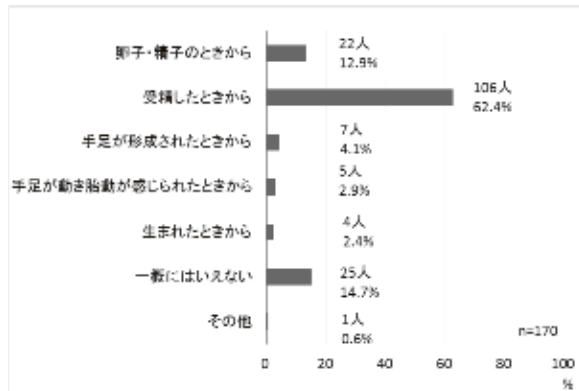


図 4 生命の始まりはいつだと考えるか

	教育学部	医療系学部
卵子・精子のときから	14	4
受精したときから	75	25
手足が形成されたときから	4	2
手足が動き、胎動が感じられたときから	1	3
生まれたときから	2	2
一概にはいえない	15	8
その他	1	

表 5 出産についてどのように思うか(学部別に見た人数)

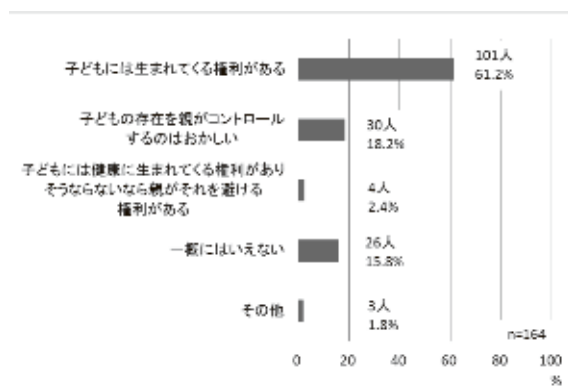


図 5 出産についてどのように思うか

	教育学部	医療系学部
子どもには生まれてくる権利がある	64	29
子どもの存在を親がコントロールするのはおかしい	20	9
子どもには健康に生まれてくる権利があり、そうならないなら親がそれを避ける権利がある	3	1
子どもには生まれてくる権利はなく、親に決定する権利・自由がある	0	0
一概にはいえない	16	5
その他	1	

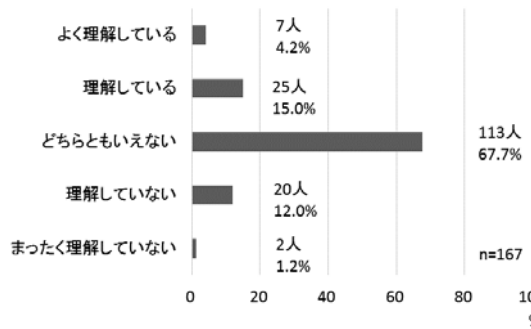


図 6 出生前診断を実施する意義を理解しているか

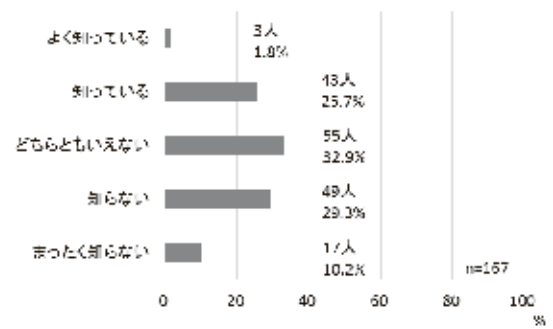


図 7 出生前診断ではどのような検査をどのように実施するか知っているか

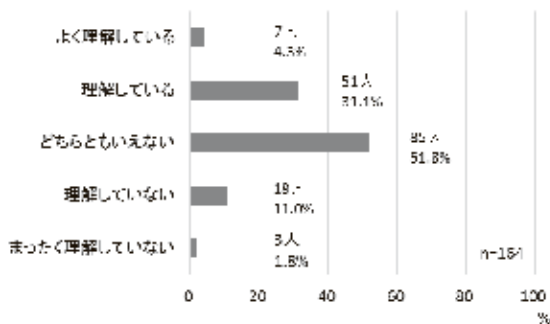


図 8 出生前診断のメリット/デメリットを理解しているか

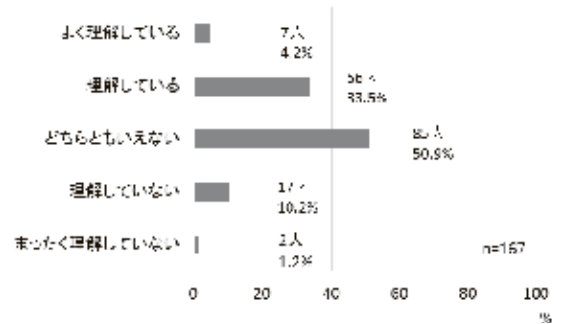


図 9 出生前診断から何がわかるか知っているか

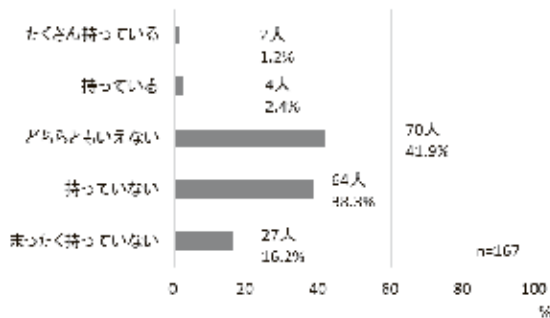


図 10 出生前診断を受けた後の対応や流れについて活用できる情報を持っているか

考察

「積極的实施」については、「どちらともいえない」が 6 割以上を占めていた。自由記述では、賛成、反対、どちらともいえないのそれぞれにおいて、「心理的、物理的に受け入れる準備ができるから」、「命を選別することになるから」、「メリットとデメリットの両方があるから」などの意見があり、出生前診断の受検が人工的中絶につながる危険性を危惧する一

方、メリットも認識していることが窺えた。藤田^[11]の研究では、大学生を対象に、出生前診断についての講義の受講前後で「出生前診断を行うことに賛成か反対か」との質問をし、事前調査では、賛成 32 名 (46%)、反対 12 名 (17%)、決めかねるが 26 名 (37%) であった。事後調査では、賛成は増減なし、反対は 10 名 (14%) 増加、決めかねるは 10 名 (14%) 減少となっており、考えを決めかねていた学生が、反対

へと動いたことを報告した^[11]。賛成群、反対群、それぞれの理由については、「心の準備や覚悟ができる」、「中絶につながる危険性があり、それは人権無視である」、「出生前診断について全く知らないので、賛成とも反対とも言えない」というものであった^[11]。廣井ら^[12]は、看護短期大生に「出生前診断を積極的に行っていくべきか」と問うており、これに対する回答は、「賛成」76.4%、「反対」23.6%と報告されていた。「賛成」の割合が高かったことについては、看護者としての視点からだけでなく、これから妊娠し診断を受けるか否かの選択を迫られる当事者の立場として回答していると考察されていた^[12]。本研究の結果は「どちらともいえない」が6割以上であり、村上（横内）ら^[9]の調査と同様、出生前診断に関する基礎的知識を持っていないために、「賛成」あるいは「反対」のどちらかを選択できなかった可能性が考えられた。藤田^[11]や廣井ら^[12]の研究からは、教育の機会を得て知識を身につけることで自身の考えが深められることや、これが当事者意識へとつながって、出生前診断について問い続けるきっかけとなることが示唆されており、改めて教育の重要性が示された。

「自身の受検」では、「どちらともいえない」が最も多く、約半数を占めていた。自由記述では、賛成、反対、どちらともいえないのそれぞれにおいて、「心理的、物理的に受け入れる準備ができるから」、「子どもがどのような状態であっても産むつもりだから」、「実際にその立場に立ってみないとわからない」などの意見があった。「実際にその立場に立ってみないとわからない」との意見は、妊娠出産を経験しておらず、障害児が生まれるかもしれないと想像したことがないであろう対象者らにとっては、率直であり当然な意見だと考えられた。川名ら^[13]の研究では、大学生を含む一般市民に対して「出生前診断を受けるか否か」と質問をしたところ、女性の約3割が、それぞれ、受けようと思う、受けようと思わないと回答しており、対象者らは受けようと思うと回答した理由として、「障害児を育てる自信がない」、「過ごしやすい環境をあらかじめ整えておくため」などを挙げたことを報告した。また、木宮^[14]は大学生を対象にダウン症候群についての理解度と出生前診断の受検についての関連を調査しており、ダウン症について理解している人の方が受検したいと考える傾向があること、そして、この場合、「胎児に障害があった場合に出産したくないので出生前診断を受検したい」と考えている人が一定数いることを示した。こ

れについて木宮^[14]は、「理解を深めているからこそ、自分にとって必要な検査かどうか考えて受検しようとする態度が見て取れる」とし、「胎児に障害があった場合に産したくない」という考えは、出生前診断が助長しているわけではないため、出生前診断を受けるか否か、その自己決定が重要であると指摘した。川名ら^[13]の研究からは、一般には、障害児を産み育てていくことは現代社会では難しいと考えられており、障害があった場合には中絶を考えると捉えることができた。しかし、木宮^[14]が指摘している通り、例え「胎児に障害があった場合に産したくない」、「障害児を育てる自信がない」という考えを持っていたとしても、出生前診断を受けなければ障害の有無はわからないため、中絶にはつながらない。そのため、出生前診断を受けるかどうかをについて自己決定できることが先決の問題であり、出生前診断や先天異常についての知識を得るための教育機会が確保されていることが必要と指摘されていた^[14]。

ところで、村上（横内）ら^[9]の調査では「自身の受検」に関して、「賛成」と「どちらともいえない」が拮抗していたが、本研究では「どちらともいえない」が約半数を占めており、2つの調査は異なる傾向を示した。本研究で特徴的な点は、講義や教育実習を通して、一定程度、障害について学び考える機会を得ている教育学部の3年生、4年生が、「賛成」や「反対」に比べて「どちらともいえない」を選択している割合が高いことであった。これについて、障害者に接したり障害について学び考えたりしているからこそ、自身が出生前診断を受検することについて悩んでいるのか、知識が足りず判断できないだけなのか、この点について本研究で明らかにすることはできなかった。

「中絶実施」については、「どちらともいえない」が半数以上を占めたが、「反対」と回答した者も4割程度いた。自由記述では、賛成、反対、どちらともいえないのそれぞれにおいて、「経済的な問題など養育が難しい場合があるから」、「一人の大切な命だから」などが挙げられた。「賛成」や「どちらともいえない」と回答した者も、中絶は避けたいが、経済的な理由やその他の状況で育てられないのであれば仕方ないと考えており、中絶の重大さについて理解していることが示唆された。本研究の結果は、村上（横内）ら^[9]の調査と同じ傾向を示しており、理由についても同様であった。廣井ら^[12]の研究では、「選択的人工妊娠中絶は認められるべきか」との質問に対して、

「賛成」が過半数以上を占めており、その理由として「障害をもつ子どもが生まれると親が苦勞をするから子どもがかわいそう」などが挙げられ、本研究や村上（横内）ら^[9]の結果とは異なっていた。医療系学部の学生を対象に含めた今回の調査においても、前回^[9]と同様の傾向になったということは、教育学部、医療系学部、両方において先のように考える学生が一定程度存在していることを示唆していると考えられた。

「生命の始まり」については、「受精したとき」が6割以上で最も多かった。また、「卵子・精子のときから」と考えている者もあり、生命の始まりは、受精前から受精したときまでに成立すると捉えている者が7割以上いた。我部山ら^[10]の研究では、人の始期に関する問いに関して、「受精したときから」が約半数であったが、胎児の発達がもっと進んでからとするものも20%を占めており、対象者らは人の始期としてやや遅い時期を答えていたと報告した。廣井ら^[10]は、「出生前診断に賛成」と答えた学生は、「反対」と答えた学生よりも「遅い時期まで生命は始まらない」と考えていることを指摘していた。このことに関連して、本研究の結果では比較的生命の始まりを早い段階で捉えている者が多かったことから、「積極的実施」の質問に対して「どちらともいえない」と回答した者は、「出生前診断に反対」の立場をとるものが一定数含まれているのではないかと考えられた。

「出産について」については、「子どもには生まれてくる権利がある」が6割以上を占め、次いで「子どもの存在を親がコントロールするのはおかしい」が続くなど、子どもの側に立った回答が多かった。一方、本研究の「積極的実施」や「自身の受検」に関する自由記述では、「心理的、物理的に受け入れる準備ができるから」、「心理的不安が解消されるから」、「自分の子どもの状態を知っておきたいから」、「不安を解消したいから」など、親の側に立った回答が目立った。出生前診断について、自身の正直な気持ちと倫理観との間で葛藤し、質問に対する回答に迷う人が多数いることが窺えた。

「意義理解」、「メリット/デメリットの理解」、「目的理解」は、「どちらとも言えない」が最も多く、「検査実施方法の知識」は、選択肢のそれぞれが僅差であった。「情報の把握」については、「どちらともいえない」の割合が最も多く、「持っていない」「まったく持っていない」と回答した者も4割以上いた。

滝澤ら^[15]は、看護専門学校生に対して「出生前診

断とはどのようなものか、どのようなことが診断できるかを知っているか」と質問をしたところ、「知らない」は73%であった。妊婦を対象とした研究においても、検査の具体的な方法を知っている者はわずかで、出生前診断を表面的な情報として捉えていることが示唆されていたり^[16]、検査希望者である妊婦の6割以上は、臨床遺伝専門医や認定遺伝カウンセラーによって、遺伝に関する基礎知識が不十分だと指摘されたりする^[9]など、学生とは違い、実際に問題に直面している立場であっても、出生前診断に関する知識は十分でない現状が示された。今回、本研究で寄せられた回答については、対象者ら本人の認識を把握するのみにとどまっているため、具体的な回答について検討し、実際にどの程度正しい知識を持っているのかについて分析することが必要であると考えている。

玉井ら^[17]は、出生前診断の説明実施および検査実施の状況を調査したところ、妊婦から説明要請をした件数と医師側から説明した件数を合わせても説明実施率は低く、実際に検査にまで至る妊婦はさらにその半数であるとの結果から、妊婦は、障害児を養育することに対する自信のなさが理由で中絶を肯定したり、それを前提として出生前診断を受けようとしていたりしているわけではないことを指摘している。また、出生前診断を受検するか受検しないかという選択は2つでも、その選択をする妊婦の気持ちは決して2分できるものではないため、検査の目的および方法、効用と限界などのほかに、選択の結果起こりうる状況とその中で受けられる支援についての情報を提供していくことの必要性を述べている^[17]。本研究においても、多くの質問において「どちらともいえない」との回答が目立っていたことから、学生であっても出生前診断は割り切ることはできない感情的葛藤をともなう問題であると同時に、判断する情報を持っていないためにこのように回答したのではないかと思われた。そうであるとするならば、前述したように、まずは出生前診断を受けるかどうかということについて自己決定でききかどうかが重要な問題となる。「どちらともいえない」と回答した対象者らが、知識不足のためにこのように回答したのであれば、教育の機会を設けることによって、正しい知識に基づいた選択を促すことができるのではないかと期待される。

引用文献

1. “出生前診断、1 万人が受診 昨年度” 毎日新聞, 2015.6.30 朝刊.
2. “新型出生前診断 3.7 万人受診” 毎日新聞, 2016.12.17 朝刊.
3. Eberhard Passarge (新川詔夫・吉浦孝一郎 監訳). 基礎から疾患までわかる遺伝学. 東京: メディカル・サイエンス・インターナショナル, 2009.
4. 関沢明彦・四元淳子・小出馨子・松岡隆・市塚清健・岡井崇. 無侵襲的出生前遺伝的検査と遺伝カウンセリング. 日本遺伝カウンセリング学会誌, 34, 11-16, 2013.
5. “新出生前診断 医師の 6 割「妊婦の知識不十分」” 中日新聞, 2014.4.20 朝刊.
6. “新型出生前診断、確定前に中絶「陽性」判定の 2 人” 毎日新聞デジタル, 2014.6.12.
7. “新型出生前診断、1 年で 7775 人受診「陽性」判定 1.8%” 産経ニュース, 2014.4.19.
8. “新出生前診断、学会が指針 命の選別 議論の時” 中日新聞, 2013.3.14 朝刊.
9. 村上（横内）理絵・吉利宗久. 出生前診断に関する大学生の意識調査. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 149-156, 2015.
10. 我部山キヨ子・千菊洋子. 助産学教育における出生前診断の現状と課題-助産師学生の出生前診断に関する意識調査より-. 京都大学医学部保健学科紀要: 健康科学, 1, 7-13, 2004.
11. 藤田裕司. 特別支援教育論考 (4). 大阪教育大学紀要第IV部門, 59, 195-205, 2011.
12. 廣井真美・太田俊・甲斐寿美子. 出生前診断に対する看護学生の意識. 帝京平成看護短期大学紀要, 18, 13-16, 2008.
13. 川名はつ子・菊地潤・中村泉. 出生前診断についての人びとの意識の現状. 日本保健福祉学会誌, 7, 31-40, 2000.
14. 木宮敬信. 出生前診断および先天異常に対する理解と自己決定との関連について. 常葉大学教育学部紀要, 36, 237-246, 2016.
15. 滝澤公子・小川悦代. 出生前診断に対する看護及び歯科衛生士専門学校生の意識調査. 日本保健科学学会誌, 10, 150-159, 2007.
16. 戸部郁代・深川ゆかり. 出生前診断に対する母親の意識および問題点についての検討. 母性衛生, 42, 663-669, 2001.
17. 玉井真理子・武井とし子・田中裕子・村石知奈

美・山崎奈穂. 出生前診断の説明実施率と検査実施率および妊婦の意思決定, 母性衛生, 41, 124-132, 2000.

A Study on Recognition and Knowledge of University Students Concerning the Prenatal Diagnosis; Present Status and Future Perspective in Japan

Rie MURAKAMI *1, Munehisa YOSHITOSHI *1, Akitaka NAKAYA *1

*1 Division of Special Education, Faculty of Education Okayama University

Keywords: prenatal diagnosis, disability, recognition, knowledge

岡山大学教師教育開発センター

所在地：

住 所：〒700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1(津島キャンパス)
〒703-8281 岡山市中区東山 2-17-4 (教師教育開発センター東山ブランチ)
電話/FAX：086-251-7728/086-251-7586(いずれも津島キャンパス)
URL：<http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/>

構成員：(平成 29 年 1 月 31 日現在)

センター長(併)	教授	高塚 成信
副センター長	教授	高旗 浩志
	教授(特任)	今井 康好
教師教育開発部門	教授	高旗 浩志(再掲)
	准教授	稲田 修一
	講師	三島 知剛
教職支援部門	教授(特任)	武藤 幹夫
	教授(特任)	河内 智美
	教授(特任)	小林 清太郎
	教授(特任)	近藤 弘行
教職コラボレーション部門	教授(特任)	今井 康好(再掲)
	教授(特任)	近藤 弘行(再掲)
	教授(特任)	橋本 拓治
	教授(特任)	小林 清太郎(再掲)
理数系教員養成事業部門	教授	山崎 光洋
	教授(特任)	荒尾 真一
	教授(特任)	平野 和司
事務職員	佐々木 雅徳	
	清田 嗣実	
	赤木 佐知子	
	佐々木 保志	
	藤原 果菜	
	吉岡 史織	

センターの概要

当センターは、全学教職課程の企画・運営、教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに、学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成22年4月に設置された。センターは教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門の4部門から成り、全学教職コア・カリキュラムの研究開発、教職指導(教職支援・相談業務)、県下の協力校、教育学部附属学校園、教育委員会等、関連諸機関との連携協力事業、理数系教員養成事業等を実施している。

学内での年間活動状況

a) センター主催・共催の研究会・研修会

① センター企画講座「教師力養成講座」の開催

【概要】

教職志望学生の「生徒指導力」「授業力」「教師力」「学校力」を高めることを目的として開講。現役の校長等を講師として迎え、学校現場が直面している問題について基調提案をしてもらい、

それを踏まえて学生同士で議論をしていく。

(1)第1回講座(2016年5月25日実施) 参加者 52名

テーマ:「「教員に求められる使命感や責任感、教育愛」について」

講師:岡山市教育委員会事務局審議監 三宅 泰司先生

(2)第2回講座(2016年6月22日実施) 参加者 25名

テーマ:「学級を中心とした集団づくり」

講師:総社市立総社東中学校長 久山 延司先生

(3)第3回講座(2016年7月6日実施) 参加者 47名

テーマ:「生徒指導とクレーム対策」

～これからの教員に求められていることを考える～

講師:岡山市教育委員会事務局指導課課長補佐 一守 和弘先生

(4)第4回講座(2016年7月20日実施) 参加者 39名

テーマ:「学級経営をする上で大切にしたいこと」

講師:岡山市立宇野小学校教諭 安富 瑞穂先生

(5)第5回講座(2016年12月21日実施) 参加者 60名

テーマ:「人の気持ちがわかる教員」とは

講師:岡山市立御南中学校校長 植田 朋哉先生

(6)第6回講座(2017年1月11日) 参加者 27名

テーマ:「学ぶ意欲を高める授業づくり・学級づくり」

講師:岡山市立西大寺小学校教諭 小野 桂子先生

(7)第7回講座(2016年1月25日実施) 参加者 32名

テーマ:「授業づくりのコツ」

講師:岡山大学教育学部附属中学校 後藤 亨朗先生

b) センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況

①全学教職課程への授業担当状況

○教育実習Ⅰ(観察・参加実習) ○養護実習Ⅰ(観察・参加実習) ○教育実習Ⅱ(幼稚園教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(小学校教育実習基礎研究) 1～4 ○教育実習Ⅱ(中学校教育実習基礎研究) 1～4 ○養護実習Ⅱ(養護実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅲ(附属幼稚園実習) ○教育実習Ⅲ(附属小学校実習) ○教育実習Ⅲ(附属中学校実習) ○養護実習Ⅲ(附属・公立学校実習) ○教育実習Ⅳ(中学校) ○教育実習Ⅴ(高等学校) ○教育の制度と社会5 ○生徒指導論ⅡB ○教職論4 ○教職実践演習(中・高) ○特別活動論4 ○フィールド・チャレンジA、B

②大学院教育への授業担当状況

○特別活動とキャリア教育の実際 ○授業実践におけるプレゼンテーション力

c) 教職支援部門・・・教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務

教職相談室利用者数(平成28年2月1日～29年1月31日)

	学部				大学院		その他	合計
	4年生	3年生	2年生	1年生	2年生	1年生	別科/OB	
利用者総数	3012	918	12	9	317	96	806	5170
新規利用者数	230	118	8	8	33	18	70	485

対外的な教育・研究活動状況

a) 岡山県教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項

- ・岡山県総合教育センターにおける研修講座及び研究発表大会の学生・大学教員への公開
- ・現職教員等による教員養成への協力
- ・「教師への道」インターンシップ事業

- ・ 学生による学力向上支援への協力
- ・ 岡山県北地域教育プログラム

②教員研修に関する事項

- ・ 家庭科授業への提案
- ・ 小学校図画工作科の授業づくり
- ・ 授業力パワーアップセミナー
- ・ 小学校プログラミング教育

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項

- ・ 「子どもほっとライン事業（子ども電話相談）」
- ・ 教職員のメンタルヘルス対策

④その他、両者が必要と認める事項

- ・ 附属学校園を活用した研修講座の開催

b)岡山市教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項

- ・ 岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

②教員研修に関する事項

- ・ 『岡山っ子』学力向上推進事業
- ・ 岡山市教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項

- ・ E S D推進事業
- ・ 大学生・大学院生との連携

c)岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

- ・ 教職実践インターンシップ
- ・ 理数系教員（C S T）養成拠点構築事業
- ・ 教師力養成講座における学校長等の講演
- ・ 岡山大学スクールボランティア支援システムの構築
- ・ 三者連携による初任者等メンタルケア事業
- ・ 教職大学院等研修プログラムモデル開発事業

d)その他の研究活動

①平成 28 年度日本教育大学協会全国教育実習研究部門 第 30 回総会・研究協議会

- ・ 開催日：平成 28 年 10 月 14 日（金）10:00～17:00
- ・ 場 所：富山大学
- ・ 内 容：総会、研究協議会

e)全国研究会への参加

①平成 28 年度日本教育大学協会研究集会

- ・ 開催日：平成 28 年 10 月 15 日（土）9:30～17:40
- ・ 場 所：富山県民会館
- ・ 内 容：全体会、基調講演、シンポジウム、分科会（6 分科会）、ポスターセッション
- ・ 研究発表：全学教職課程における「教職実践演習の取組」
ー60 分授業 4 学期制を柱に体系的に学べる講義づくりを目指してー
- ・ 発表者：稲田修一准教授

②大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築

ー教員養成ルネッサンス・HATO プロジェクトー

研修・交流支援部門フォーラム

ー教員養成ならではの教職員 PD（プロフェッショナル・ディベロップメント）の開発ー

・開催日：平成 29 年 2 月 5 日（日）14:00～17:00

・場 所：大阪教育大学天王寺キャンパス

・内 容：基調講演、発表、討論

③第 90 回国立大学教育実践研究関連センター協議会

・開催日：平成 29 年 2 月 14 日（火）10:30～17:00

・場 所：東京学芸大学

・内 容：総会、発表、報告、意見交換

外部資金導入状況

a) センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況

①科学研究費補助金 基盤研究（C）「昼間定時制高校における協同学習を軸とした組織的授業改善の実証的研究」 高旗浩志（代表）

②科学研究費補助金 基盤研究（B）「中等国語科における批判的読解力の診断評価」 高旗浩志（分担）

③科学研究費補助金 基盤研究（B）「協働学習支援ツールによる活用型授業とブレンディッドラーニングによる教員研修の開発」 荒尾真一（分担）

b) センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研・・・なし

c) センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入・・・なし

d) センター（専任教員）が他のセンター（専任教員）と連携して申請した科研費受給状況・・・なし

e) GP 等採択状況・・・なし

岡山大学教師教育開発センター紀要に関する要項

〔平成22年11月29日〕
学 長 裁 定
改正 平成25年9月17日

(趣旨)

第1条 この要項は、岡山大学教師教育開発センター規程（平成22年岡大規程第13号）第12条の規定に基づき、岡山大学教師教育開発センター（以下「センター」という。）における紀要の刊行に関し必要な事項を定めるものとする。

(名称)

第2条 紀要の名称は、「岡山大学教師教育開発センター紀要」（以下「紀要」という。）とする。

(内容)

第3条 紀要に掲載する内容は、主として教師教育（教員養成教育、現職教育）及び教育実践に関する実践的・理論的研究とする。

2 執筆区分は、次の各号に掲げるとおりとし、未発表のものに限る。ただし、学会等で口頭発表されたものは、この限りではない。

- 一 研究論文
- 二 実践報告
- 三 研究ノート
- 四 資料等

(発行)

第4条 紀要の発行は、原則として、年1回とする。

(紀要編集委員会)

第5条 紀要の編集のために、紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を設ける。

- 2 委員会は、センターに所属する教員をもって構成する。
- 3 委員会は、原稿の掲載、執筆区分、掲載順序及び体裁等の決定に係る業務を行う。
- 4 その他、委員会について必要な事項は、別に定める。

(投稿資格者)

第6条 紀要に投稿することができるのは、次の各号に掲げる者とする。

- 一 岡山大学（以下「本学」という。）に所属する教員（教育学部附属学校園の教員を含む。以下「本学教員」という。）並びにその共同研究者
- 二 その他、委員会が認めた者
- 2 連名の場合、ファーストオーサーとなることができるのは、本学教員のほかに、本学及び兵庫

教育大学大学院連合学校教育学研究科の大学院生（修了生を含む。）並びに本学の卒業生とする。

3 論文の投稿は、1人3編以下とし、ファーストオーサーは1編以下とする。

4 特別寄稿は、委員会が認めた者に限る。

(原稿執筆要領)

第7条 原稿執筆要領については、委員会にて別に定める。

(投稿原稿の提出)

第8条 投稿原稿の提出にあたっては、原稿執筆要領に従い、別に定める投稿原稿提出書を添付し、教育学系事務部（以下「事務部」という。）に提出する。

2 投稿原稿は、毎年1月7日（当日が土曜日又は日曜日の場合は翌勤務日）までに事務部に提出するものとする。

(校正)

第9条 校正は原則として二校までとし、執筆者の責任において行うものとする。校正刷は、事務部を通して受け取り、5日以内に校正を終え、事務部に返却する。校正に当たって原文の変更は認めない。

(著作権)

第10条 紀要に掲載された論文の著作権（電子化・公開化することを含む。）はセンターに帰属する。

(その他)

第11条 抜刷（白黒印刷）にかかる金額は論文1編につき30部までをセンター共通経費負担とするが、これを超える金額については、執筆者負担とする。

(雑則)

第12条 この要項に定めるもののほか、紀要の刊行に関し、必要な事項は、委員会において決定する。

附 則

この要項は、平成22年11月29日から施行し、平成22年11月1日から適用する。

附 則

この要項は、平成23年8月19日から施行する。

附 則

この要項は、平成25年9月17日から施行する。

岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

1. 原稿の書式

和文原稿では、A4判縦向き、横書き、9ポイント、1ページ及び最終ページを別紙「和文原稿のレイアウト」のとおりとし、その他のページを23字×45行、2段組、原稿末尾の英文表題等も含め10ページ以内とする。マージンは、上30mm、左右・下25mmとする。

英文原稿の場合は、A4判縦向き、10.5ポイント、40行、1段組、原稿末尾の和文表題等も含め20ページ以内とする。

原稿は、すべてワードプロセッサで作成し、図表や写真等は原稿に貼り付けて、完全原稿とする。

2. 論文の体裁

体裁並びに表記の順序は、次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウト」を参考に原稿を作成すること。

- (1) 1頁目には和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り50字×8行以内）、日本語キーワード（5語以内）、所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。
- (2) 本文
章・節・項の見出しを付けて、読みやすく構成する。章はローマ数字（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ・・・）、節は全角の算用数字（1、2、3・・・）、項は全角の括弧付き数字（(1)、(2)、(3)・・・）とする。
- (3) 注は、執筆者の任意とする。
- (4) 参考・引用文献は、原則として、著者名、文献表題、文献名、発行所、ページ、発行年を含めて表記し、引用順、又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。
- (5) 原稿末尾に、英文表題、ローマ字表記著者名、英語キーワード（5語以内）、所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨（刷り上がり10行程度）を付けることが望ましい。
- (6) 英文表題は、冠詞・前置詞・接続詞（いずれも文頭を除く）以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。
- (7) ローマ字表記著者名は、「名前（頭文字のみ大文字で後は小文字）+名字（すべて大文字）」で書く。

【英文原稿】

- (1) 1頁目には英文表題、ローマ字表記著者名、英文要旨（刷り上り10行以内）、英語キーワード（5語以内）、所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は、和文原稿の体裁(6)を参照。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。
 - (2) 本文
和文原稿の体裁(2)を参照。
 - (3) 注は、執筆者の任意とする。
 - (4) 参考・引用文献
和文原稿の体裁(4)を参照。
 - (5) 原稿末尾に、和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り8行程度）、日本語キーワード（5語以内）、所属機関名を必ず表記する。
- ### 3. 提出物
- (1) 投稿原稿提出書
別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上、原稿を提出する封筒に貼付し、(2)以下の「完全原稿」「原稿を納めた電子媒体」「投稿論文等チェックリスト」と併せて提出する。
 - (2) 完全原稿（レイアウト済み）
図表や写真等が添付され、刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には、ファイルの本文中に組み込むか、適当な大きさに縮小して貼り付けること（ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います）。
 - (3) 原稿を納めた電子媒体（CD-R、DVD-RまたはUSBメモリ等）
以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は、MS-Word文書形式（*.docまたは*.docx）とする。
 - ①「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合（＝打ち出し原稿に貼り付ける場合）は、その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。
 - ②図表や写真等について、より鮮明な印刷を希望する場合は、そのデータファイルを別に添付すること。
 - ③図表や写真等は、特に希望しない場合、白黒印刷となるので留意すること。カラー印刷を希望した場合に発生する差額は執筆者負担とする。
 - (4) 投稿論文等チェックリスト

コンプライアンスの徹底を目的とする。投稿責任者（原則筆頭執筆者）が、自筆でチェックと署名及び捺印を行った上、提出する。

- 注1 特殊な外字等を使用している場合は、拡大文字で印刷し、最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。
- 注2 原稿を上記形式（*.docまたは*.docx）に変換できない場合は、打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は、編集はすべて執筆者にお願いすることになります。
- 注3 原稿を納めた電子媒体（CD-R、DVD-RまたはUSBメモリ等）を郵送する場合、ディスクの保護に留意してください。

岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

編集委員：高旗 浩志（教師教育開発センター 副センター長）
今井 康好（教師教育開発センター 副センター長）
山崎 光洋（教師教育開発センター 教授）
稲田 修一（教師教育開発センター 准教授）
三島 知剛（教師教育開発センター 講師）

編集補佐：佐々木雅徳（教職支援グループ 主査）
清田 嗣実（教職支援グループ 事務員）
佐々木保志（教師教育開発センター 事務補佐員）
吉岡 史織（教師教育開発センター 事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第7号

平成29年3月27日発行

編集・発行 岡山大学教師教育開発センター
〒700-8530 岡山市北区津島中3丁目1番1号
Tel 086-251-7728, Fax 086-251-7586
URL <http://cted.okayama-u.ac.jp/>

印刷 広和印刷株式会社
〒700-0942 岡山市南区豊成3丁目18-7
Tel 086-264-5888(代), Fax 086-262-1525

*Bulletin**of**Center for Teacher Education and Development, Okayama University**Vol.7*

CONTENTS

Pursuit to the morality about "the connection of the life" which can be put in the present-day social education—Moral education of today's life is considered— • Kiyohiro SAKUDA, Hirofumi HASE, Yoshikazu NAKAYAMA	1
How Can We Practice Life-Education as Moral Education in Junior High School? (2)	
..... Michiru WATANABE, Mariko KOBAYASHI	11
A Study of the subject crossing learning by the collaboration between Community and Schools	
—The approach to "barrier" which inheres in school by Cultural-Historical Activity Theory— Shigeo FUJIEDA	21
Consideration of morality class making considered from the angle of the welfare education in a teacher education course	
—From a morality analysis about handicapped person's teaching materials-ization—	
..... Kiyomi SAKAMOTO, Kiyohiro SAKUDA, Yoshikazu NAKAYAMA	31
The Review for the Future Studies of the Children's Adjustment to the Kindergarten and the Facilitation This Process of Adjustment	
..... Rie MASHIMA, Mari OKAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA	41
An Attempt at Curriculum Improvement through an Evaluation by External Experienced Childcare Workers	
..... Noriko BABA, Mariko SHIMIZU, Fusako IYAMA, Kayoko KATAOKA, Hiroko KOYANO, Shigeko SHIRAGA, Yumiko HIRAMATSU, Sachiko HACHIYA, Osamu NISHIYAMA	51
Self-Reliance Activities Based on Self-Understanding for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability	
— An Analysis of Teaching Records Focused on Self-Regulation Scales — Hiroshi ONORO, Akitaka NAKAYA	61
Analysis of the Effective Conditions on Social Narratives (SN) Interventions outcomes	
Focus on Communication Skills and Social Skills. Takayuki TANJI, Miharuru YOSHIMITSU	71
Practical Seminar for Teacher Profession on the Teacher Training Program at Okayama University	
—For the Making of Lecture to be able to Learn a Class Fourth Semester System from a Pillar Systematically for 60 Minutes—	
..... Shuichi INADA, Hiroshi TAKAHATA, Tomotaka MISHIMA, Seitaro KOBAYASHI, Takuji HASHIMOTO, Yasuyoshi IMAI, Masaru KAGA, Fumio YAMANE, Kayoko SODA, Eiji EGI, Daisuke GOTO, Shigenobu TAKATSUKA	81
How Must We Treat about the Deplorable Accidents Caused by School Teaching Staff ?	
—From Recognition of Promotive Factors and Restraint Factors—..... Chiaki TSUKAMOTO	91
A Study on the Trainee Teachers' Image of Student Guidance	
..... Tomotaka MISHIMA	97
How Nursery Teachers Understand and Respond to Infants' Cry?	
—An Observational Study in a Nursery School— Kaori KIYONAGA, Mika KATAYAMA	107
Korean Language Education as a General Study in Japanese Universities	
—Based on Survey Results from Korean Language Learners— Jinny PARK-CRAIG	117
A Comparison between Prefectures of Result of National Achievement Test in Japan II	
..... Taku OJIMA	127
A Discussion of Universal Design for Learning for Active Learning in the University. Shin HARADA, Kazunori EDAHIRO	137
Challenges in Teaching Elementary School Science	
..... Mitsuhiro YAMASAKI	147
Development of an interdisciplinary class for university students with attention to differences of the climate and "seasonal feeling" in winter	
Comparing between those around Germany and the Japan Islands	
..... Kuranoshin KATO, Haruko KATO, Kazuo OTANI, Tatsuya HAMAKI, Yuichi HAGA	157
Active Learning Approach in Simulated Health Guidance Utilizing ICT	
—Class Development and Improvement to Cultivate Practical Learning Instruction Abilities—	
..... Aki KANO, Kayo TAKAHASHI, Hiroko KAMIMURA, Hokuma MUNAKATA	167
Practical Seminar for Introduction to the Teaching Profession on the Teacher Training Program at Okayama University	
—For Certain Fixation of Learning Contents and Upbringing of the Practical Qualities, Ability as the Teacher—	
..... Seitaro KOBAYASHI, Takuji HASHIMOTO, Hiroshi TAKAHATA, Shuichi INADA, Tomotaka MISHIMA, Kayoko SODA, Eiji EGI	175
Outline of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers - Academic year 2016"	
—To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers—..... Mikio BUTO, Satomi KOCHI, Seitaro KOBAYASHI	183
A Study on Recognition and Knowledge of University Students Concerning the Prenatal Diagnosis; Present Status and Future Perspective in Japan	
..... Rie MURAKAMI, Munehisa YOSHITOSHI, Akitaka NAKAYA	193